Geschichte
der
Erziehung und des Unterrichtes.

Für deutsche Volksschullehrer.

Von

Dr. Friedrich Dittes.

Neunte verbesserte Auflage.

Leipzig, Berlin und Wien.
Verlag von Julius Klinkhardt
1890.

Vorwort zur vierten Auflage.

Nachdem das vorliegende Buch sowol im Originale als in Uebersetzungen eine außergewöhnliche Verbreitung gefunden hat, also seiner Anlage und Ausführung nach der pädagogischen Welt sattsam bekannt ist, halte ich den Wiederabdruck der Vorreden zu den früheren Auflagen nicht mehr für nöthig.

Die vorliegende vierte Auflage entsende ich mit besonderer Befriedigung, weil derselben sowol in Betreff des Inhaltes und der Darstellung als in Betreff des Druckes alle erwünschte Sorgfalt zugewendet werden konnte. Obwol das Buch gleich in seiner ersten Auflage (erschienen 1871) großen Beifall fand, war ich mir doch der ihm noch anhaftenden Mängel wol bewußt. Und gerade das der Schrift in so reichem Maße zu Theil gewordene Vertrauen machte mir es zur ernstesten Pflicht, an der Vervollkommnung derselben unablässig zu arbeiten. Doch konnten an der sehr rasch folgenden zweiten Auflage wesentliche Aenderungen nicht vorgenommen werden, und selbst bei der dritten Auflage reichte die Zeit des Verfassers nur zu einem Theile der beabsichtigten Verbesserungen aus. Ueberdies litt bei dieser Auflage Satz und Druck unter dem großen gegen Ende des Jahres 1872 in Leipzig ausgebrochenen Buchdruckerstrike.

Um so erfreulicher ist es mir, daß ich diesmal Zeit gefunden habe, die innere Revision des Buches zu Ende zu führen, und daß auch die typographische Herstellung desselben in musterhafter Weise ausgeführt werden konnte. Wer die vorliegende Auflage mit den beiden ersten vergleicht, wird finden, daß das Buch in allen seinen Theilen sorgfältig überarbeitet, an vielen Stellen wesentlich verbessert oder erweitert worden ist, so daß es nunmehr sichere Auskunft geben dürfte über alles das, was aus der Ge-

schichte der Erziehung und des Unterrichtes dem deutschen Volksschullehrer interessant und lehrreich sein kann. Gewisse Grenzen durfte ich freilich nicht überschreiten, wenn dem Buche sein Ebenmaß und seine Uebersichtlichkeit gewahrt werden sollte. Die ausführliche Geschichte der verschiedenen Unterrichtsfächer findet den passendsten Platz in der speciellen Methodik (vgl. meine neuerdings erschienene „Methodik der Volksschule"); die eingehende Darstellung der Entwickelung des Schulwesens in den einzelnen Ländern ist Sache der die Verhältnisse des engeren Vaterlandes berücksichtigenden Schulkunde; reichlichere Angaben aus der allgemeinen Weltgeschichte, der Länder- und Völkerkunde, wie sie von Einigen als wünschenswerth bezeichnet worden sind, müssen durch die den pädagogischen Studien vorausgehende allgemeine Bildung überflüssig gemacht werden. Alles endlich, was für den deutschen Volksschullehrer keinen Werth hat, was für ihn nur gelehrter Aufputz, unfruchtbare Notiz, lästiger Ballast wäre, oder was er naturgemäß auf anderen Wegen lernt, habe ich aus vorliegendem Buche ausgeschlossen. Auch zur Aufnahme von Abschnitten (Proben) aus den Schriften hervorragender Pädagogen konnte ich mich nicht entschließen, weil hierdurch das Buch an Uebersichtlichkeit verloren haben würde. Mir kam es darauf an, die Grundgedanken und Bestrebungen bedeutender Männer zwar treu und vollständig, aber doch möglichst concentrirt und bündig darzustellen, um dem Leser einen zuverlässigen Wegweiser durch das weite Gebiet der historischen Pädagogik zu bieten. Das speciellere Eingehen in dieselbe ist jetzt ohnehin durch wolfeile Ausgaben der Hauptschriften bedeutender Pädagogen sehr erleichtert. Aber die Lectüre derselben wird nur dann eine planmäßige und wahrhaft ersprießliche werden, wenn sie des Leitfadens der Geschichte nicht entbehrt.

Ich weiß sehr wol, daß die Ansichten darüber, wie die Geschichte der Pädagogik im Allgemeinen und namentlich für deutsche Volksschullehrer zu behandeln sei, noch weit auseinander gehen. Das vorliegende Buch hat natürlich diejenige Fassung erhalten, die meinen persönlichen Ansichten entspricht; es ist so, wie ich es nach vieljährigen Studien, nach genauer Prüfung der mannigfaltigen Meinungen, nach meinen Erfahrungen und Gedanken über Lehrerbildung, endlich nach meinen allgemeinen Grundsätzen über

das Rechte und Gute für zweckmäßig halte. — Einen blos lokalen oder speciell patriotischen Standpunkt habe ich nicht eingenommen. Wer aber auf einem solchen steht, oder etwa aus der Geschichte der Pädagogik nur das lernen will, was er für ein Examen braucht, oder was in den verschiedenen Ländern „höheren Orts“ vorgeschrieben ist u. s. w., der wird ja leicht sehen, welche Partieen meines Buches er überschlagen kann. — Daß ich auch nicht auf einem kirchlich oder büreaukratisch sanctionirten Standpunkte stehe und meine Schriften weder von einem Consistorium noch von einem Ministerium (was bisweilen ziemlich einerlei ist) approbiren lasse, sondern meine eigenen Wege gehe, ist wol genügend bekannt. Wer an der Befreiung der Geister arbeiten will, muß sich seine eigene Geistesfreiheit wahren. Daß aber meine persönliche Denkungsweise mich nicht zur Färbung historischer Thatsachen verleitet hat, daß mir vielmehr eine treue Berichterstattung überall erstes Gesetz gewesen ist, darf ich mit gutem Gewissen behaupten.

Wien, 1. Mai 1875.

Vorwort zur neunten Auflage.

Nach der durchgreifenden Ueberarbeitung, welche das vorliegende Buch theils in der dritten, theils in der vierten Auflage erfahren hatte, machten sich erhebliche Aenderungen in demselben nicht mehr nöthig. Seither ist es noch viermal neu erschienen und zwar dreimal gemeinschaftlich mit vier anderen Schriften des Verfassers unter dem Titel: „Schule der Pädagogik“ und einmal für sich allein, wobei nur noch etliche kleine, kaum augenfällige Verbesserungen stattfanden. Nachdem nunmehr wieder eine neue Sonderausgabe des Buches nöthig geworden war, konnte ich in demselben, neueren Forschungen gemäß, noch ein paar kleine Berichtigungen vornehmen, sowie diejenigen Ergänzungen anbringen, welche durch Vorkommnisse der letzten Jahre angezeigt waren. Der beigefügte „Nachtrag“ ferner dürfte denjenigen Freunden der historischen Pädagogik, welche sich mit einzelnen Partieen derselben specieller befassen möchten, nicht als überflüssig erscheinen.

Sehr erfreulich ist es mir, daß die löbliche Verlagshandlung für die neue Auflage, trotz des vermehrten Umfanges, eine bedeutende Ermäßigung des Preises eintreten lassen will.

Wien, im Januar 1890.

Dittes.

Inhalt.

Einleitung.

Erster Theil.

Die alten Völker.

Erster Abschnitt.

Die orientalischen Völker.

Zweiter Abschnitt.

Die classischen Völker.

Zweiter Theil.

Die Deutschen.

Erster Abschnitt.

Bis auf Karl den Großen.

Zweiter Abschnitt.

Bis an Luther.

Dritter Abschnitt.

Das sechzehnte Jahrhundert.

Vierter Abschnitt.

Das siebzehnte Jahrhundert.

Fünfter Abschnitt.

Das achtzehnte Jahrhundert.

Sechster Abschnitt.

Das neunzehnte Jahrhundert.

Einleitung.

§. 1. Erziehung und Erziehungsgeschichte.

Man darf behaupten, daß die Erziehung so alt sei wie das Menschengeschlecht, in gewissem Sinne sogar älter. Da aber Niemand mit Sicherheit zu sagen weiß, wann und wie die ersten Menschen oder erziehungsfähigen Wesen überhaupt entstanden seien, so bleibt auch der Anfangspunkt des pädagogischen Wirkens in Dunkel gehüllt. Der religiöse Glaube betrachtet einfach Gott selbst nicht nur als den Schöpfer, sondern auch als den Erzieher der ersten Menschen. Die Naturwissenschaft hingegen sucht den Ursprung unseres Geschlechtes durch die Annahme begreiflich zu machen, daß sich niedere Wesen allmälig zu höheren entwickelt haben, und sie wird demgemäß nicht nur die Entstehung, sondern auch die erste Erziehung des heutigen Menschengeschlechtes auf die ihm vorausgegangenen Arten organischer Wesen zurückführen müssen, wobei selbstverständlich von einem bestimmten Zeitpunkte der Menschwerdung nicht die Rede sein kann.

Wie man sich aber auch die Urgeschichte der Menschheit construiren möge, jedenfalls muß man annehmen, daß schon den Kindern der ersten Menschen jene Fürsorge, Pflege und Anleitung, welche wir in dem Worte Erziehung zusammenfassen, zu Theil geworden sei. Und niemals, seitdem es Menschen gegeben hat, kann die pädagogische Thätigkeit eine Unterbrechung erfahren haben, sie muß vielmehr stetig von Geschlecht zu Geschlecht ausgeübt worden sein. Sonst wäre der Fortbestand, also das gegenwärtige Dasein

der Menschheit unbegreiflich. Denn als ein hilfloses Wesen wird das Menschenkind zur Welt geboren. Jahre vergehen, ehe es die zur Selbsterhaltung nöthige Kraft und Einsicht erlangt; ohne Schutz und Pflege würde es einem frühen Untergange anheimfallen. Der Mensch gehört zu denjenigen Gattungen organischer Wesen, deren Individuen zu ihrer Entwickelung der activen Mitwirkung verwandter und zwar schon entwickelter Individuen bedürfen; hierzu kommt aber noch, daß gerade er diese Hilfe im größten Umfange und auf die längste Zeit nöthig hat. Die Entwickelung der Pflanzen und der meisten Thiere (der minder vollkommenen) erfolgt lediglich durch die den jungen Organismen innewohnenden Kräfte und durch die in ihrer Umgebung befindlichen Lebensbedingungen: Nahrung, Wasser, Luft, Wärme, Licht. Wenn in dieses Naturgebiet der Mensch mit seiner Culturarbeit eingreift, so geschieht dies nicht deshalb, weil ein solches Eingreifen eine Lebensbedingung für die Naturdinge selbst wäre, sondern weil der Mensch dieselben in künstliche Verhältnisse bringen oder umgestalten will. Anders verhält sich die Sache auf den höheren Stufen organischer Entwickelung. Schon in der Thierwelt, und zwar im Bereiche der Wirbelthiere und der meisten Insectenarten, wird eine geflissentliche Pflege des Nachwuchses geübt; und diese Pflege ist unbedingt nöthig, um dem Untergange ganzer Gattungen vorzubeugen. Wie wenig ist dies aber im Vergleiche mit der Hilfe, welche das Menschenkind von seinen Erziehern erwarten muß! Viel später, als irgend ein Thier, gewinnt es die Kräfte zur Befriedigung seiner Bedürfnisse, die Fähigkeit zur Vermeidung von Gefahren. Die Entwickelung der zur selbstständigen Bewegung nöthigen Organe, sowie der Sinne erfolgt im Menschen langsamer, als im Thiere. Auch entbehrt der erstere, wenigstens im Culturzustande, fast gänzlich jener scheinbar unbewußten und unwillkürlichen Antriebe zur Thätigkeit, welche wir Instinct nennen, und welche vielen Thieren in den wichtigsten Lebensverhältnissen eine sichere Leitung gewähren.

Aus den bisherigen Bemerkungen leuchtet ein, daß Erziehung nur da ist, wo Entwickelung ist, daß es aber auch Entwickelung ohne Erziehung gibt. Machen wir uns dieses Verhältniß deutlicher. Was ist Entwickelung? — Sie ist die Reihe von Veränderungen, welche in einem organischen Wesen von seinem Keim-

leben an bis zu seiner Reife vorgehen. Nun wird, wie wir gesehen haben, die Entwickelung der niederen Organismen nur durch zweierlei Factoren bewirkt, durch die ihnen eigenen Kräfte und durch die in ihrer unmittelbaren Umgebung befindlichen Naturdinge, aus denen sie ihre Bildungselemente nehmen. Auf den höheren Stufen des organischen Lebens kommen aber hierzu noch Entwickelungsfactoren einer dritten, eigenthümlichen Art, diejenigen nämlich, welche von den geistigen Fähigkeiten der Naturwesen ausgehen. Und hiermit tritt nun jene Zweckthätigkeit auf, welche wir Erziehung nennen. Von Erziehung kann immer erst da die Rede sein, wo psychische Factoren in die natürliche Entwickelung eingreifen, wo also beseelte Einzelwesen selbstthätig und planmäßig das Gedeihen anderer beseelter Einzelwesen fördern. Und das Erste und Nothwendigste, was die Erziehung bezweckt, ist der Ersatz der einem jungen animalischen Wesen noch unmöglichen Selbsthilfe. Die Erziehung ist zunächst die Summe der activen Dienstleistungen, welche die bereits gereiften Individuen den zur Selbsterhaltung noch nicht fähigen Individuen gewähren, um den Fortbestand (das Leben) der letzteren so lange zu sichern, bis dieselben sich durch eigene Kräfte behaupten können.

Das soeben bezeichnete Minimum der Erziehung findet also ebensowol in einem Theile der Thierwelt, wie in der Menschenwelt statt und ist in beiden Gebieten zur Entwickelung der Individuen, folglich auch zur Erhaltung der Arten unbedingt nothwendig. Ob die Thiere, soweit sie zu erziehlicher Thätigkeit befähigt sind, bei derselben nur von blinden Trieben geleitet werden, oder mit demselben Maße von Bewußtsein und Ueberlegung zu Werke gehen, wie der Mensch, dies läßt sich nicht mit Sicherheit bestimmen. Gewiß ist aber, daß schon die physische Erziehung in der Menschenwelt viel freier, umfassender und erfolgreicher ist, als in der Thierwelt, und daß insbesondere die geistige Erziehung erst in der Menschenwelt ein klares Gepräge gewinnt und bedeutende Wirkungen hervorbringt. Die menschliche Erziehung ist mehr als Erhaltung und Unterstützung des physischen Lebens, sie ist zugleich ein Mittel zur Fortpflanzung und Vermehrung der Cultur. Und nur weil sie dieses ist, hat sie eine historische Bedeutung, gibt es auch eine Geschichte der Erziehung. Die Wissenschaften, Künste,

Gewerbe, Sittengesetze, Staatsformen u. s. w., welche das Menschengeschlecht im Verlauf der Jahrtausende ausgeprägt hat, sind Entwickelungsresultate ganz eigenthümlicher Art. Die Bildung der Menschheit ist eine fortschreitende: die späteren Geschlechter eignen sich die Cultur der früheren an und vermehren sie. Daher ist auch die menschliche Erziehung eine fortschreitende, und zwar sowol in materialer als in formaler Hinsicht, indem allmälig die pädagogische Thätigkeit einerseits neue und höhere Ziele erhält, anderseits eine bessere Methode annimmt. In der Thierwelt, soweit dieselbe nicht mit der Menschenwelt in Berührung kommt, finden wir etwas dem Aehnliches nicht. Die gegenwärtigen Arten der Thiere, sofern sie von menschlichen Einflüssen frei geblieben sind, standen, soviel wir wissen, vor Jahrtausenden auf derselben Bildungsstufe wie heute. Es gibt bei ihnen keine fortschreitende Erziehung, ihr gesammtes Geistesleben ist in der Hauptsache stationär. Die Geschichte der Cultur und Erziehung ist auf die Menschheit beschränkt, und was man auch immer über die geistige Befähigung der Thiere und über ihre etwaige Verwandtschaft mit unserem eigenen Geschlechte behaupten möge: so wird man doch dem Menschen, wie er in der Gegenwart und in der Geschichte dasteht, seine Würde, seinen grundwesentlichen Vorrang vor allen anderen uns bekannten Wesen nicht absprechen können.

Demgemäß stellt sich denn auch alle Pädagogik auf den Standpunkt der Menschheit. Der Blick in andere Gebiete dient der Erziehungswissenschaft nur zur vorläufigen Orientirung und zur Erkenntniß der äußeren Daseinsverhältnisse unseres Geschlechtes. Die Erziehung selbst betrachten wir nur in ihrer menschheitlichen Gestaltung und fassen sie als die Summe der absichtlichen und planmäßigen Einwirkungen entwickelter Menschen auf die Entwickelung anderer Menschen, welche noch nicht oder doch im Verhältnisse zu ihren Erziehern noch minder entwickelt sind. Die Erziehung ist demgemäß eine Gehilfin der natürlichen Entwickelung des Menschen, sie ist Schutz, Pflege und Unterstützung des noch schwachen Kindes, Förderung seiner Anlagen und Kräfte, Herbeischaffung der Mittel zur Befriedigung seiner Bedürfnisse, der Bedingungen zu seiner Entfaltung, namentlich auch absichtliche Uebertragung der Cultur von Geschlecht zu Geschlecht. Sie kann und

soll sich auf alle Seiten des menschlichen Wesens erstrecken: auf den Leib, den Verstand, das Gemüth, den Willen und auf alle Aeußerungen des menschlichen Wesens im Leben, im Verkehre, in der Arbeit, Kunst u. s. w.

Nicht zu allen Zeiten und bei allen Völkern finden wir alle diese Richtungen der Erziehung gleichmäßig ausgeprägt, d. h. die Erziehung ist nicht immer und überall eine vollständige, sondern oft nur eine partielle, bruchstückartige, bisweilen beschränkt auf das oben angedeutete Minimum; bald wird diese, bald jene Seite des menschlichen Wesens vernachlässigt oder vorzugsweise gepflegt. Immer aber und auf allen Gebieten der Erziehung kommen in Betracht: die Erzieher und ihre Wirkungskreise, die Zöglinge und ihre Bildungsstätten, die Zwecke, die Mittel und die Methode der Erziehung. Wie nun in allen diesen Momenten zu verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern die Erziehung praktisch bestanden habe und theoretisch aufgefaßt worden sei, gleichviel, ob mustergiltig oder mangelhaft, das will die Geschichte der Erziehung darstellen.

§. 2. Grenzen der Erziehungsgeschichte und ihres Studiums.

Freilich antwortet uns die Erziehungsgeschichte nicht auf alle Fragen, welche wir an sie richten können. Nicht nur der Ursprung des Menschengeschlechtes, sondern auch der bei weitem größte Zeitraum seines Daseins ist in der Hauptsache für jetzt noch ein Gegenstand der Forschung, nicht schon der Geschichte, welche ja nur das bereits Erforschte darstellen kann. Wie die Entwickelung der Menschheit in den vorgeschichtlichen Zeiten aus den gegebenen physischen, intellectuellen und moralischen Factoren heraus erfolgt sei, dies können wir uns nur nach Analogie der historisch nachgewiesenen und noch jetzt bestehenden allgemein-menschlichen Verhältnisse denken. Hiernach kommen wir etwa zu folgenden Ansichten. Zu allen Zeiten fand der Mensch in seinen eigenen Bedürfnissen und Kräften, sowie in seiner Stellung zur Natur und zu seines Gleichen die ersten und wirksamsten Antriebe zur Entwickelung. Die Beschaffenheit seines Wohnortes, die atmosphärischen und klimatischen Verhältnisse, große Naturbegebenheiten, die Thier- und Pflanzenwelt der Erde wie die

Gestirne des Himmels beeinflußten sein Wol und Wehe, stählten seine Kräfte, weckten sein Nachdenken, bereicherten seinen Geist mit Erfahrungen, bestimmten seinen Willen und seine Thätigkeit, erfüllten sein Gemüth mit Lust und Schmerz, führten ihn auch zum Glauben an übermenschliche Mächte. Der Verkehr mit Wesen seiner Art rief Zuneigungen und Gegensätze hervor, stiftete engere und weitere Verbindungen, erzeugte die Grundsätze des Rechtes und der Sittlichkeit, sowie Standesverhältnisse und Berufsarten. Den nachwachsenden Geschlechtern kamen die Errungenschaften der Vorfahren zu Gute, indem einerseits die Eltern absichtlich ihren Kindern mittheilten, was sie für recht und heilsam hielten, anderseits die Schule des Lebens auf jede neue Generation bildend einwirkte. Gewiß ist auch die Wechselwirkung der Völker auf einander von großem Einfluß gewesen, obwol dieselbe erst spät und auch dann zuerst nur stellenweise in das Licht der Geschichte tritt. — Mit diesen Andeutungen müssen wir uns hier begnügen. Auch sind dieselben zu einer allgemeinen Grundlegung der Erziehungsgeschichte ausreichend; denn das nächste pädagogische Interesse ist befriedigt, wenn wir die Grundbedingungen und Anfänge der Civilisation und Erziehung begreiflich finden. Eingehende Erörterungen über die Urgeschichte alles Irdischen überhaupt und über das Alterthum der Menschheit insbesondere müssen der Natur- und Geschichtsforschung überlassen bleiben.

Selbst die bereits festgestellten Ergebnisse dieser Wissenschaften können in der Erziehungsgeschichte nur theilweise und summarisch angedeutet werden. Denn obgleich die Natur mit allen ihren Kräften und Erscheinungen, die Eigenthümlichkeiten der menschlichen Wohnsitze, die politischen Zustände und die Schicksale der Völker von großer Bedeutung für Cultur und Erziehung sind, so würde sich doch die Erziehungsgeschichte offenbar in fremde Gebiete verirren, wenn sie die erwähnten Momente ausführlich darstellen wollte. Was ferner das häusliche und öffentliche Leben, die wirtschaftlichen und socialen Zustände, die Sitten und Gebräuche, den wechselnden Zeitgeist und den beharrlicheren Nationalcharakter, die Wissenschaft, Kunst und Religion der Völker betrifft, so gehört die e i n g e h e n d e Behandlung auch dieser Punkte nicht in die E r z i e h u n g s-, sondern in die allgemeine C u l t u r geschichte und in deren einzelne Abtheilungen:

in die Geschichte der Literaturen, der Künste, der Wissenschaften, der Religionen, der Philosophie, der Gewerbe, des Handels u. s. w. Es ist selbstverständlich, daß die Geschichte der Erziehung Andeutungen zu geben habe über alle Umstände, welche von Einfluß auf die Erziehung der Völker gewesen sind, und daß sie also mit allen Wissenschaften, welche auf den Menschen und auf die Menschheit Bezug haben, in Berührung bleiben müsse. Da aber alle pädagogische Praxis und Theorie sich nur mit der absichtlichen Bildung des Menschen beschäftigt, so muß auch die Geschichte dieser Praxis und Theorie sich auf das Gebiet der Absichtlichkeit beschränken. Sie ist allerdings nichts Anderes als Culturgeschichte; sie ist aber nur ein Theil derselben.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß zum Verständniß der Erziehungsgeschichte mancherlei Vorkenntnisse nöthig sind, namentlich die Elemente der Naturwissenschaft, der Länder- und Völkerkunde, der allgemeinen Weltgeschichte und der Culturgeschichte. Zu diesen allgemeinen Erfordernissen kommt aber noch ein specielles. Die Geschichte einer jeden Kunst oder Wissenschaft nämlich wird nur demjenigen recht verständlich sein, der die betreffende Kunst oder Wissenschaft selbst näher kennt. Dies gilt auch von dem hier vorliegenden Gebiete. Wer mit der Praxis und der Theorie der Erziehung zu wenig vertraut ist, dem wird die Geschichte dieser Praxis und Theorie nicht recht klar und lebendig werden. Letztere gehört daher eben so wenig an den Anfang des pädagogischen Studiums, wie die Geschichte der Musik, oder der Plastik, oder der Mathematik u. s. w. der Erlernung der betreffenden Kunst oder Wissenschaft vorangehen soll. Wollte man aber mit der Geschichte des Erziehungswesens zugleich die systematische Darstellung der Pädagogik geben, so müßte man die historischen Thatsachen willkürlich combiniren und durch theoretische Zuthaten erweitern, was nicht viel besser wäre, als das Construiren des Entwickelungsganges der Menschheit nach einem Lehrgebäude der speculativen Philosophie.

Die im Obigen angedeuteten Grenzen der Geschichte des Erziehungswesens ergeben sich aus der Sache selbst, sie sind objectiver Art. Noch engere Grenzen aber muß sich ein Lehrbuch ziehen, welches die Geschichte der Erziehung für einen bestimmten Leserkreis bearbeiten will. Nicht Alle, welche sich mit einer bestimmten

Wissenschaft beschäftigen, bringen derselben das gleiche Interesse und Bedürfniß entgegen; nicht Alle betrachten sie von dem nämlichen Standpunkte aus und zu demselben Zwecke. Hierdurch wird zwar der Begriff und das Gebiet der Wissenschaft selbst nicht verändert, wol aber die Richtung und Ausdehnung des Studiums derselben bestimmt. Was nun das weite Gebiet der Erziehung und ihrer Geschichte betrifft, so dürfte einerseits selbst der umfassendste und schärfste Geist nicht im Stande sein, es in allen Einzelheiten vollständig zu beherrschen, anderseits auch keine Berufsart und Lebensstellung eine universelle pädagogische Bildung erfordern. Eltern und Erzieher in den verschiedensten Stellungen, Lehrer an Schulen und Erziehungsanstalten aller Art, Leiter und Verwalter des Schulwesens, Gesetzgeber und Staatsmänner, sämmtliche höhere Classen der bürgerlichen Gesellschaft, überhaupt Alle, welche mit Bewußtsein in das Culturleben eingreifen, haben ein Interesse an Erziehungsfragen. Aber dieses Interesse ist immer ein individuell bestimmtes, bestimmt durch Beruf, Bildungsgrad, sociale Stellung, Nationalität.

Auch wir betrachten die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts von einem bestimmten Standpunkte aus. Wir fragen uns nämlich: In wie fern ist dieselbe für den deutschen Volksschullehrer von Wichtigkeit? — Es wird also besonders hervorzuheben sein, was im Laufe der Zeit für die Erziehung und den Unterricht des deutschen Volkes im Großen und Ganzen, also für die allgemeine Bildung desselben geschehen ist. Da aber zwischen allen Classen der Gesellschaft eine fortwährende Wechselwirkung stattfindet, so dürfen auch diejenigen Bestrebungen und Veranstaltungen, welche zunächst der Erziehung und Bildung engerer Kreise gewidmet waren, nicht mit Stillschweigen übergangen werden, sofern sie eine Wirkung auf das Ganze hervorgebracht haben. Da ferner das deutsche Volk in seinen Erziehungsbestrebungen vielfach durch andere Völker beeinflußt worden ist, so müssen auch die pädagogischen Leistungen der letzteren hervorgehoben werden, soweit sie für unsere eigene Nation fruchtbar gewesen sind. Endlich ziemt es dem denkenden Volksbildner, daß er seinen Blick auf die Menschheit überhaupt richte, um zu erkennen, was derselben unter allen Verhältnissen zum Heile oder zum Verderben gereiche. Wir werden

daher selbst die mit der Geschichte der deutschen Pädagogik in keinem Zusammenhange stehenden Völker ins Auge fassen, in so fern ihr Erziehungswesen anregende Lichtseiten oder warnende Verirrungen zeigt, also zu unserer eigenen Praxis bestätigende Analogieen oder beleuchtende Gegensätze darbietet.

§. 3. Genauere Orientirung.

Wie die Individuen, so haben auch die Völker eine sehr verschiedene Lebensdauer. Manche stehen noch heute in ihrer angestammten Eigenthümlichkeit als Glieder der Menschheitsfamilie da, trotzdem Jahrtausende an ihnen vorübergegangen sind; andere haben durch tief eingreifende Schicksale wesentliche Veränderungen erlitten; noch andere sind gänzlich untergegangen, und auf den Trümmern ihres Daseins haben sich neue Völkerformationen gebildet. Ist eine Nation aus dem Stadium jugendlicher Unreife und Gährung zur Ausgestaltung ihrer Kräfte und zu einem bewußten Leben nach festen Normen gelangt, und bleibt ihr politisches Gemeinwesen von fremder Uebermacht verschont, so kann sie entweder durch zähes Festhalten an ihren Idealen und Institutionen, oder durch einen fortwährenden Verjüngungsproceß ihr Dasein behaupten. Verliert aber ein Volk die ursprünglichen Grundgedanken und Hauptformen seines Lebens, ohne in neuen Principien und Zielen einen Ersatz zu finden: so geräth es in Rathlosigkeit, Erschlaffung und Auflösung. Vielleicht hinterläßt es dann einer jugendlichen Nation, deren Anprall ihm den Untergang bringt, werthvolle Grundlagen einer neuen Cultur, vielleicht auch verjüngt es sich selbst durch Aneignung fremder Lebensfactoren.

Werfen wir nun von unserem Standpunkte aus einen orientirenden Blick auf die Menschheit, so finden wir, daß sämmtliche Völker der äthiopischen, der malaiischen und der amerikanischen, sowie die meisten der mongolischen Rasse außerhalb der Grenzen unserer Betrachtung liegen. Mit den Hottentotten, Neuseeländern, Karaiben, Eskimos und ähnlichen Nationalitäten hat die Geschichte der Pädagogik überhaupt nichts zu schaffen; denn dieselben haben keine wesentlichen Fortschritte in der Civilisation aufzuweisen und sind eben deshalb kein Gegenstand der Geschichte, sondern nur der Beschreibung, und finden ihre Stelle in der Ethnographie. Selbst

viele Culturvölker, obwol sie längst der Vergangenheit angehören, müssen wir übergehen, weil uns aus den Trümmern ihres Daseins keine Aufschlüsse für die Erziehungsgeschichte gerettet worden sind: so die Mexikaner, Peruaner, Lydier, Bithynier, Phrygier (sammt den Trojanern) u. s. w.

Von den mongolischen Völkern sind nur die Chinesen und Japanesen für die Erziehungsgeschichte in unserem Sinne von Interesse.

Die höchste und freieste Culturentwickelung zeigt die kaukasische Rasse, von welcher besonders die zwei Stämme der Indoeuropäer (Arier) und der Semiten unsere Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen. Die wichtigsten Völker des ersteren Stammes sind die Inder, Perser, Griechen, Römer (nebst den romanischen Völkern der Gegenwart), die Germanen und Slaven. Zu den Semiten gehören die Babylonier, Assyrier, Syrier, Phönizier, Israeliten, Araber. — Nicht alle diese Völker sind für unseren Zweck von Wichtigkeit. Ganz übergehen werden wir sämmtliche slavische und die meisten romanischen Völker, sowie den skandinavischen Zweig der Germanen. Von den Semiten sind nur die Israeliten und in gewissem Sinne die Araber von Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik. Die Indoeuropäer haben den bei weitem größten Theil der Culturarbeit des Menschengeschlechts vollbracht; doch können sich die Semiten rühmen, alle drei monotheistischen Religionen geschaffen zu haben.

Aus einem dritten kaukasischen Stamme, dem hamitischen, ragen nur die Aegypter wie ein einsamer Bergesgipfel im Halbdunkel der Geschichte empor.

Ueberblickt man das wechselvolle Schauspiel der Völkerentwickelung, so muß man die oft gemachte Bemerkung, daß ihr Gang von Osten nach Westen gerichtet sei, im Allgemeinen als zutreffend anerkennen, wenn auch einzelne Gegenströmungen stattfinden. Demgemäß führen auch wir, indem wir zunächst die Erziehung der alten Völker ins Auge fassen, dieselben ungefähr in der Reihe vor, wie sie sich von Osten nach Westen aneinanderschließen, und fassen sie herkömmlicher Weise in die beiden Gruppen der orientalischen und classischen Völker zusammen. Hierauf behandeln wir die Entwickelung des Erziehungswesens bei den Deutschen. — Auch

eine andere oft gemachte Bemerkung ist begründet, daß nämlich die meisten Völker einzelnen großen Männern, welche über die Massen emporragen, ihren Aufschwung im Allgemeinen und ihre Erziehungsnormen im Besonderen verdanken. Man erinnere sich beispielsweise an Moses, Zoroaster, Confucius, Lykurg, Numa, an den Stifter des Christenthums, an Karl den Großen, an Luther ꝛc. In der Erziehungsgeschichte werden deshalb immer einzelne Persönlichkeiten in den Vordergrund treten müssen.

Durchdrungen von den Idealen dieser bahnbrechenden Führer des Menschengeschlechtes hat im Laufe der Zeiten eine Reihe der edelsten und begabtesten Männer ihre besten Kräfte dem Erziehungswesen gewidmet. Ihre Ruhmeshalle ist eben die Geschichte der Pädagogik. Das Verweilen in derselben erfüllt den Lehrer und Erzieher mit Liebe und Begeisterung für einen Beruf, dem durch glorreiche Koryphäen Hoheit und Weihe verliehen ist, mit jenen Ideen, in denen alle Menschenbildung ihre Zielpunkte erkennen muß, mit den schönsten Vorbildern der Ausdauer und Selbstverleugnung im Dienste der Civilisation. Die Geschichte der Pädagogik lehrt, daß alles Gute mit der menschlichen Schwäche und Beschränktheit, mit Wahn und Bosheit zu kämpfen hat, also nur durch Geduld und Beharrlichkeit zum Siege gelangt; daß oft das Aechte verkannt wird, weil es in unscheinbarem Gewande auftritt, oft das Falsche Beifall findet, weil es durch einen trügerischen Schein blendet, immer aber nur das Vernünftige zum Wole der Menschen gereicht. Sie zeigt, wie sich die Gegenwart aus der Vergangenheit entwickelt hat, welche Stelle unser Volk als Glied der Menschenfamilie einnimmt, welche Aufgabe ihm obliegt, welche von unseren Bestrebungen sich bereits anderswo als heilsam oder schädlich erwiesen haben, was wir meiden, festhalten, anstreben müssen, was eine allgemein-menschliche Giltigkeit oder nur eine vorübergehende Bedeutung hat, welche Bahnen zur Blüte oder zum Falle der Völker führen. Sie warnt vor starrer Festhaltung des Veralteten und vor ruheloser Sucht nach Neuerungen, vor leidenschaftlicher Bekämpfung und vor blinder Annahme des Zeitgeistes, vor dem erschlaffenden Dünkel auf unsere Errungenschaften wie vor der niederschlagenden Verzweiflung an unserer Zukunft, vor dem Schwören auf die Worte eines Meisters oder auf die Weisheit

einer Secte, vor planlosen Experimenten und schwindelhaften Reformprojecten.

Wer aber aus der Geschichte der Erziehung einen bleibenden Gewinn ziehen will, der muß sie nicht blos in sein Gedächtniß aufnehmen, sondern mit seinem eigenen Denken und Wollen verweben; er muß sie auf sich selbst, auf seinen Berufskreis, auf seine Umgebung, auf sein Zeitalter anwenden, um ihre Lehren zu Triebfedern und Normen des Lebens zu gestalten.

Erster Theil.

Die alten Völker.

Erster Abschnitt.

Die orientalischen Völker.

§. 4. Die Chinesen.

Seit Jahrtausenden bewegt sich das gesammte Leben der Chinesen in festen Formen. Die Grundzüge der socialen und politischen Ordnung ihres Reiches sind bei allem Wechsel der Dynastieen unverändert geblieben. Der Gedankenkreis, die Sitten, die Umgangsformen, die Standesverhältnisse, die Berufsarten, die Normen und Methoden ihrer gesammten Arbeit, die Auffassung und Handhabung der Justiz, kurz alle Errungenschaften der Cultur haben ein stereotypes Gepräge erhalten.

Indem nun die Chinesen von dem Werthe ihrer Civilisation und ihrer Einrichtungen eine sehr hohe Meinung haben, erblicken sie in der Stabilität des einmal Bestehenden die Richtschnur aller politischen und pädagogischen Thätigkeit. Zweck der Erziehung ist die treue Ueberlieferung des Hergebrachten an die Jugend und die strenge Gewöhnung der Jugend an das Hergebrachte. Neue Bahnen zu betreten ist unerlaubt; freie Entwickelung der menschlichen Kräfte kennt man nicht; das Recht und die individuelle Entfaltung der Persönlichkeit bricht sich an den geheiligten Schablonen alles Lebens; das Princip der Naturgemäßheit ist durch den Terrorismus der Culturgemäßheit untergegangen. Wozu soll auch der junge Chinese selbst denken und seine Kräfte auf eigene Strebziele richten? — In seiner Familie, in seiner Umgebung, in seinem Reiche findet er das Ideal aller menschlichen Vollendung und Glückseligkeit ein für allemal thatsächlich und mustergiltig ausgeprägt. Jede Abweichung vom Herkommen wäre schimpflich, jede Neuerung thöricht, jede Einführung fremder Culturbestandtheile barbarisch und ver-

derblich. Das Stabilitätsprinzip ist die objective Richtschnur der Erziehung: sie hat lediglich für das gegebene Leben zu bilden und ist also durchaus praktisch. Der Zögling soll in diesem Leben sein Glück machen, und daher ist das Utilitätsprinzip der subjective Endzweck aller Erziehung: sie ist eine entschieden egoistische. Auch das Regulativ, nach welchem der junge Mensch sein Glück zu suchen hat, ist ihm in den herkömmlichen Lebensformen gegeben: daher ist die Erziehung eine rein conventionelle. Es kommt nur darauf an, daß der Zögling sich in diese Lebensformen gehörig einübe, daß er insbesondere eine derselben als das Vorbild seiner Laufbahn ergreife, und daß er innerhalb einer scharf begrenzten Sphäre sichere Routine und ausgezeichnete Fertigkeit erlange: in diesem Sinne ist die Erziehung eine extrem technische.

Von dieser Auffassung des Erziehungszweckes wird nun die gesammte pädagogische Praxis in allen ihren Richtungen geleitet. Das leibliche Leben wird nicht nur geschützt und gepflegt, sondern auch einer strengen Zucht unterworfen, weil hiervon die praktische Brauchbarkeit, das Fortkommen, das Wolergehen des Individuums bedingt ist; die körperlichen Bewegungen und Geschicklichkeiten werden zu großer Gewandtheit ausgebildet, weil sie zur Beobachtung eines künstlichen Ceremoniells und zur Ausführung der mannigfaltigen Berufsarbeiten erforderlich sind, oder auch zum Jongleurgewerbe nutzbar gemacht werden können; Spiel und Erholung ist der Jugend erlaubt, weil neue Kraft zu neuen Anstrengungen gesammelt werden muß. Aber planmäßige pädagogische Leibesübungen (Gymnastik) im Interesse allgemeiner Bildung haben im Systeme der chinesischen Erziehung keinen Platz, weil die Bedeutung derselben für den Gesammtorganismus des Menschen, für die physische Oekonomie, für den Geist, für den Willen, für den ästhetischen Sinn nicht begriffen wird.

Sehr grell kommt das chinesische Erziehungsprinzip auf dem Gebiete des sittlichen Lebens zur Erscheinung. Man erzieht nicht zu moralischen Gesinnungen, sondern zu einem schicklichen Benehmen. Und dies ist durch Herkommen und Gesetz mit pedantischer Genauigkeit bestimmt. Das Verhalten gegen Eltern und Verwandte aller Grade, gegen Lehrer und Vorgesetzte, gegen Personen von verschiedenem Rang, Alter und Geschlecht, gegen Bekannte und Fremde

ist festen Regeln unterworfen; jede Begrüßung, jedes Compliment, jede Redewendung, die Art Besuche abzustatten oder zu empfangen, die Form der Einladung, jede Stellung und Körperhaltung bis auf die Zahl und Tiefe der Verbeugungen, kurz das ganze gesellschaftliche Ceremoniell ist für alle Fälle vorgezeichnet. Höflichkeit und glattes Benehmen, kluge Vermeidung aller Reibungen und Verdrießlichkeiten ist die Hauptsache im Verkehre. Nicht den Forderungen der sittlichen Natur des Menschen, nicht der Stimme des Gefühls und Gewissens, sondern dem Herkommen und dem geschriebenen Gesetze hat man zu folgen. Ein complicirtes System von Umgangsformen, von Polizei- und Strafbestimmungen ist das Surrogat der schlichten Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe. Die Gesellschaft wird nicht durch den sittlichen Gemeingeist, sondern durch einen künstlichen modus vivendi zusammengehalten. — Wie viel hat da ein Kind zu lernen und zu üben, damit es in die Gesellschaft passe! Wie muß aber auch unter dem gleißenden Schein der Wolgezogenheit das Herz veröden! Wol lernt das Kind, wie es sich benehmen, wie es reden, stehen, gehen und sitzen soll; aber es lernt nicht, wie es empfinden und denken soll. Kriechende Ehrerbietung gegen Höhere, Hochmuth und Grausamkeit gegen Niedere gehen neben einander her; Verstellung, Hinterlist, Lüge und Betrug im Dienste einer herzlosen Selbstsucht bergen sich unter der Hülle des conventionellen Anstandes und der Legalität des Handelns. Es ist begreiflich, daß die Stellung, welche der Chinese Anderen gegenüber einnimmt, auch auf das Verhalten gegen sich selbst, auf die sittliche Gestaltung seiner eigenen Persönlichkeit von maßgebendem Einfluß ist. Selbstbeherrschung und Ordnungsliebe, Gesetzlichkeit und Pünktlichkeit, rastloser Fleiß und unermüdliche Ausdauer, kluge Vorsicht, stete Nüchternheit (daher Vermeidung berauschender Getränke) sind Nationaltugenden der Chinesen; das Leben fordert sie, und die Erziehung arbeitet auf ihre Begründung hin. Allein die höheren Interessen der menschlichen Natur finden wenig Pflege; dem chinesischen Nationalgeiste ist die Werthschätzung und die freudige Bethätigung reiner Sittlichkeit, die uneigennützige Hingabe an hohe Ideen, das beglückende Gefühl der Menschenwürde und der Selbstveredelung mehr und mehr abhanden gekommen in dem wirren Gewühle und unter den eisernen Fesseln

des Lebens. Daher denn auch das Gefühl der Gemüthsleere und der Mangel an wahrem Lebensgenuß; daher die rohen Ausbrüche der irregeleiteten und tyrannisirten Menschennatur, die thierische Gefräßigkeit und die geschlechtlichen Ausschweifungen, soweit die Verhältnisse dem Einzelnen freie Hand lassen und der Befriedigung individueller Gelüste günstig sind.

Bedeutend ist die intellectuelle Cultur der Chinesen. Eine Literatur von erstaunlichem Umfange behandelt die verschiedensten theoretischen und praktischen Wissenschaften. Bücher werden zu außerordentlich geringem Preise hergestellt, da die Chinesen in der Fabrication des Papiers und im Buchdruck seit langer Zeit große Fertigkeit besitzen; sie sind hierin, wie in vielen anderen Erfindungen, den occidentalischen Völkern um Vieles zuvorgekommen. Lehrbücher für alle Fächer und Stufen, ausführliche Handbücher, riesige Encyklopädieen bieten der eminenten Wißbegierde und Lernlust der chinesischen Jugend unerschöpfliche Nahrung dar. Und entscheidet sich der Knabe für irgend ein praktisches Geschäft, so nimmt dasselbe seine Fassungskraft und seine Geschicklichkeit gleich sehr in Anspruch; denn das Handwerk, der Landbau, die Gärtnerei, die Bearbeitung der Metalle, die Holzschnitzerei, kurz alle bürgerlichen Gewerbe sind bei den Chinesen zu großer Vollkommenheit gelangt und beschäftigen Geist und Hand des Menschen um so mehr, als sie ohne Beihilfe des Maschinenwesens betrieben werden.

Wo das Gemüthsleben gebrochen und die freie Bewegung aufgehoben ist, da findet auch die ästhetische Erziehung keinen günstigen Boden. In China beschränkt sie sich im Allgemeinen auf Gewöhnung zur Reinlichkeit und Sauberkeit, Einübung des conventionellen Anstandes und Sorge für standesgemäße Kleidung. Unter den wolhabenden Volksclassen wird auch auf die äußere Zurichtung des weiblichen Geschlechtes nach dem landesüblichen Geschmack viel Werth gelegt; kostbare Kleider, reicher Haarschmuck, feine Schminke, ein niedlicher, durch frühzeitiges Umbiegen der Zehen verkrüppelter Fuß, einige musikalische Fertigkeit gelten neben anziehenden Manieren dem Chinesen als besondere Zierden der Mädchen und Frauen und nehmen daher die erziehliche Sorgfalt stark in Anspruch. Was auch immer dem Chinesen als schön gel-

ten möge: es ist etwas Aeußerliches, in die Sinne Fallendes; das Gemüthsleben, die Phantasie, die productive Geisteskraft hat wenig mit ihm zu schaffen. Alle Naivetät ist abgestreift. Künstlichkeit, sorgfältige Technik, große Virtuosität sind das Ideal wie in der Industrie so im Benehmen und in der Kunst des Chinesen. In der Malerei und Architektur ist er äußerst geschickt; aber überall bleibt er bei der Sauberkeit, Zierlichkeit und Künstlichkeit der Form stehen, seine Kunst ist ein verfeinertes Handwerk. Zur Musik hat er nur geringe Anlagen; sein kaltes und leeres Gemüth vermag ihr keine Seele einzuhauchen. Poesie ist dem Chinesen nicht fremd, er besitzt einen reichen Schatz schöner Literatur; aber auch auf diesem Gebiete scheint seit Jahrhunderten Erstarrung, trockene Nüchternheit und kleinlicher Formalismus Platz gegriffen zu haben, so daß das Ueberlieferte mehr ein Gegenstand des Lernens, als ein Mittel wahrer Bildung geworden ist. Und so tritt dem jungen Chinesen, möge er den langen Weg der Schule gehen, oder frühzeitig ein Gewerbe oder eine Kunst ergreifen, zwar überall eine vorbildliche Form, ein maßgebender Geschmack entgegen; allein da er zugleich in eine unabänderliche Regel und in eine mühsame Praxis eingezwängt wird, so kann sein ästhetischer Sinn nicht zur freien Entfaltung gelangen.

Auch das religiöse Leben der Chinesen ist im Laufe der Zeit in Formalismus erstarrt und wird in der Erziehung sehr vernachlässigt. Das Volk ist zu prosaisch und materialistisch, als daß es im Gebiete des Geistigen und Ewigen Befriedigung finden könnte; das Kind wird nur für die Erde, für die Spanne des menschlichen Lebens erzogen. Vor Alters hatten die Chinesen einen religiösen Naturdienst: Himmel und Erde, Sonne und Mond, Fluß- und Berggeister fanden Verehrung. Als dieser schlichte aber lebendige Cultus, der weder an bestimmte Orte gebunden war, noch von einem besonderen Priesterstande gepflegt wurde, in Verfall kam, traten kurz hintereinander zwei große Reformatoren in China auf, Lao-tse und Kong-tse (Confucius), jener um 600 v. Chr., dieser etwa 30 Jahre später geboren, beide noch jetzt von ihrem Volke hochgeehrt.

Lao-tse legte seine Glaubens- und Sittenlehre nebst Gedanken über Staatsleben und Erziehung in einer besonderen Schrift

nieder, welche noch jetzt bei den Chinesen als classisch gilt und seit einigen Jahrzehnten auch in abendländische Sprachen übersetzt worden ist (Lao-tse Tao-te-king. Der Weg zur Tugend. Aus dem Chinesischen übersetzt und erklärt von Reinhold von Plänckner. Leipzig, Brockhaus, 1870). Lao-tse lehrt das Dasein eines allmächtigen, allweisen und allgütigen höchsten Wesens, das sich in der Natur und der menschlichen Vernunft offenbart, überall gegenwärtig, Schöpfer, Erhalter und Regierer des Weltalls ist und dem Frommen in allen Leiden des Lebens Trost verleiht, das aber als Geist nur dem Geiste faßbar ist. „Wenn du zu ihm aufschauest, so siehst du es nicht, denn es ist unsichtbar. Wenn du ihm lauschen willst, so hörest du es nicht, denn es ist lautlos. Wenn du nach ihm fassest, so kannst du es nicht ergreifen, denn es ist unkörperlich, daher unbegreiflich. Es kann keine Licht-, keine Schattenseite haben, es ist ewig und unvergänglich, und es ist nicht möglich, ein bezeichnendes Bild, einen Namen dafür zu finden. Es kann nur als ein übersinnliches, durchaus immaterielles Wesen gedacht werden." — Unvergänglich, wie die Gottheit, ist nach Lao-tse auch der Geist des Menschen. „Um den Begriff des höchsten Geistigen zu erfassen, um zu ihm zu gelangen, müssen wir mit der größten geistigen Ruhe und Klarheit beobachten, wie alle Wesen entstehen, wachsen, blühen, aber auch, wie sie wieder zurückkehren in den Schooß der Natur. Wir müssen eingedenk sein, daß von allen den lebendigen Wesen jedes wieder zu seinem Ursprung zurückkehrt, jedes wieder in seine Grundstoffe sich auflöst. Dieses Zurückkehren zum Ursprung, dieses Sichauflösen in seine Grundstoffe nennt man: „zur Ruhe kommen." Aber dieser Ruhe folgt immer ein Wiederaufleben, ein Wiedererwachen zu neuem Zweck, zu neuer Bestimmung, zu neuem Leben. Ein Immerwiederkehren, ein stetes erneutes Wiederaufleben nennt man Fortdauer. Wer nun weiß, daß eine Fortdauer ist, dem ist alles klar und offenbar und einleuchtend, der ist mit einem Worte aufgeklärt. Wer nicht einsieht, daß es eine Fortdauer gibt, und daß auch er fortdauere, der bereitet sich durch seine Unüberlegtheit, durch seine Unbesonnenheit selbst Unheil. Wer aber einsieht, daß eine Fortdauer ist, der ist sich auch der hohen Bedeutung derselben bewußt. Wer von der hohen Bedeutung der Fortdauer durch-

drungen ist, der ist sicher großgesinnt, edel, vortrefflich. Wer großgesinnt, edel, vortrefflich ist, der hat das Ideal der Menschenwürde erreicht. Wer das Ideal der Menschenwürde erreicht hat, dem hat sich der Himmel erschlossen. Wem sich der Himmel erschlossen hat, der kennt das höchste Wesen. Wer das höchste Wesen kennt, der kennt die Ewigkeit. Ob auch der Leib vergehe, wir haben nichts zu fürchten." — Nur wer reines Herzens ist, frei von Leidenschaften und Lastern, von sinnlichen Begierden, von Selbstsucht, Neid, Haß, Hochmuth, Jähzorn, Falschheit; nur wer die Wahrheit und Tugend liebt, sich selbst beherrscht, demüthig, mitleidig und wolwollend ist, kann zur Weisheit gelangen und Gott erkennen. Nur durch freies Denken und Forschen, durch öffentliche Aufklärung, durch allgemeine Volksbildung kann, nach Lao-tse, das Ziel der Menschheit erreicht werden. Nun aber ist das Volk durch den Druck der in Ueppigkeit lebenden Großen und durch planmäßige Verdummung ganz und gar in irdische Sorgen verstrickt und so jedes idealen Aufschwunges unfähig. Nur Aufklärung und wolwollende Regierung kann es wieder aufrichten. Schlechte Regenten meinen: „Man müsse das Gemüth und den Geist des Menschen leer lassen, dafür aber seinen Bauch füllen; man müsse ihm mehr die Knochen als die Willenskraft stärken; man müsse immer dahin streben, daß das Volk in seiner Unwissenheit bleibe, denn dann begehre es auch nicht viel." Sie seien daher besorgt, daß die Weisen nicht wagen, mit ihren Kenntnissen hervorzutreten. „Denn ein Volk, das zu viel wisse, sei schwierig zu regieren. Wolle man den Staat durch Intelligenz regieren, so verursache man nur Schaden und begünstige Mord und Diebstahl. Regiere man aber dadurch, daß man die Verbreitung der Intelligenz verhüte, so werde man eine glückliche Regierung haben." Lao-tse verwirft diese Ansichten, er nennt sie „weitab vom richtigen Standpunkte und geradezu entgegen dem, was man der Menschheit schuldig ist und was sie erwarten kann" — Aufklärung und Wolwollen. „Wer sich über das Volk erheben, wahrhaft höher stellen will als dieses, der muß durch Wort und Lehre sich hinabbegeben zu ihm, durch seine Weisheit und Geisteskraft ihm vorangehen und voranleuchten. Wer seine Höhe behaupten will über dem Volke, der darf dieses keinen Druck von oben fühlen lassen;

wer seinen Vorrang vor dem Volke behaupten will, der darf es nicht kränken und knechten, sondern muß ihm wolthun in jeder Weise. Dann wird die Welt ihm zujauchzen, wird glücklich und froh sein, ihn lieben, loben und ehren, ihn auch bei keiner Gelegenheit im Stiche lassen. Und da er ja keine Veranlassung zu Unruhen und Streitigkeiten gibt, so wird die Welt in Frieden leben, und nirgends auf Erden wird Kampf und Unruhe sein."

Begreiflicherweise machten Lao-tse's Anschauungen schon auf seine Zeitgenossen einen tiefen Eindruck. Dies geht besonders aus einer Aeußerung des Confucius hervor, welcher im Mannesalter, nachdem er selbst schon als Lehrer aufgetreten war, eine weite Reise machte, um den berühmten Weisen persönlich kennen zu lernen. Heimgekehrt sprach Confucius mehrere Tage kein Wort und von seinen Schülern über die Ursache dieses Schweigens befragt, antwortete er: „Ich komme von Lao-tse und bin sprachlos vor Erstaunen über den Ideenreichthum und Gedankenflug dieses Mannes. Seht, wenn die Gedanken eines Mannes hoch und weitfliegend sind, wie der Vogel in der Luft, so sind meine wie der Pfeil, der den Hochschwebenden durchbohrt und mir bringt. Sind sie wie der Hirsch auf weiter Flur, so sind meine gleich dem Jagdhund schnell und holen ihn ein. Sind sie so tief wie der Fisch im unabsehbaren Abgrunde, so gleichen meine der Angel, an der er heraufgebracht wird ans Tageslicht. Wenn aber die Großartigkeit der Gedanken dem Drachen gleicht, der hoch im Aether unerreichbar, unverwundbar schwebt, so kann ich sie nicht erreichen. Seht, so ist Lao-tse's Geistestiefe und Gedankenflug gleich dem Drachen. Ich stehe da mit offenem Munde und bin keines Wortes fähig."

Wenn ein Confucius die Lehre Lao-tse's zu hoch fand, so darf es uns nicht Wunder nehmen, daß die große Menge noch weit weniger in den Geist jener Lehre einzudringen vermochte und dieselbe gänzlich entstellte. Es geschah eben in China, was auch in anderen Ländern geschah und noch geschieht: jede, auch die erhabenste Religion und gerade sie am meisten wird von den ungebildeten Volksmassen unter Leitung von Pfaffen in Unsinn verwandelt. Die Lehre Lao-tse's wurde von ihren Bekennern (den Tao-sse) ebenso wie die gegen Ende des ersten Jahrhunderts

n. Chr. eingedrungene Lehre des Buddha (chin. „Fo") durch allerlei Zuthaten in einen abergläubischen Werkdienst veräußerlicht. Lao-tse selbst wird von seiner Secte als „Gott-Mensch" verehrt. Dieselbe hat ebenso wie die Buddhisten zahlreiche, mit glänzend geputzten Götterbildern ausgestattete Tempel, einen prunkvollen Cultus, ein reiches, dem Wunderglauben dienendes Ceremoniell, und beide Secten sind der Zauberei und Wahrsagerei ergeben. Dies Alles hat in den niederen Volksschichten feste Formen angenommen und wird durch verschiedene Classen von Mönchen und Nonnen, sowie durch zahlreiche Priester (mit dem japanischen Worte „Bonzen" bezeichnet) genährt und aufrecht erhalten. Die Kinder werden von ihren Eltern in diesen durch das Herkommen geheiligten und in feste Formen gebrachten Wahn eingeführt, durch die allgemeine Sitte darin bestärkt, durch das Bonzenthum darin erhalten; und so ist auch hier die Entwickelung der Jugend von Beginn an in Fesseln geschlagen.

Die gebildeten Classen des chinesischen Volkes, an der Spitze die Gelehrten und Beamten, huldigen weder den idealen Anschauungen des Lao-tse, noch dem Wahne der Secten, welche sich nach Lao-tse oder Buddha nennen, sondern der dem chinesischen Staatswesen näher stehenden Lehre des Confucius. Im Gegensatze zu Lao-tse, welcher für freie Geistesentwickelung und steten Fortschritt des Menschengeschlechtes eintrat, empfahl Confucius das Festhalten an den Satzungen der Väter, an den Meinungen weiser Vorfahren. Er stützt seine Sittenlehre allerdings auch auf religiöse Ideen, auf den Glauben, daß Gott den Keim des Guten in das Menschenherz gelegt habe, sucht aber diesen Glauben mit der Pietät vor der bestehenden Staats- und Familienordnung zu verschmelzen. Den Eltern und Vorgesetzten wird wolwollende Fürsorge, Güte und Gerechtigkeit, den Kindern und Unterthanen williger und unbedingter Gehorsam zur Pflicht gemacht. Die hochsinnige Lebensanschauung des Lao-tse und selbst der ideale Zusatz in der Lehre des Confucius trat allmälig in den Hintergrund, indem die conservativen und unmittelbar praktischen Ansichten des Letzteren in der officiellen Welt Chinas maßgebend wurden und das Sittliche schließlich zur politischen und privaten Klugheit verflachte. Die Schriften des Konfucius bilden übrigens in China noch jetzt den wichtigsten Gegenstand des

Studiums; Confucius selbst gilt als der eigentliche Begründer der chinesischen Wissenschaft und Literatur, und sein noch bestehendes Geschlecht genießt eines besonderen Ansehens. Eine Verdeutschung und Erklärung des Confucius hat Plänkner herausgegeben (bei Brockhaus in Leipzig, 1878).

§. 5. Fortsetzung. Die Japanesen.

So bietet sich denn der chinesischen Jugend eine für alle Richtungen menschlicher Entwickelung maßgebende Cultursubstanz dar. Sie unverändert auf die nachwachsenden Geschlechter zu übertragen, ihr alle menschlichen Anlagen und Kräfte zu unterwerfen, ist Zweck der Erziehung. Die letztere hat daher in China mehr zu thun, als in irgend einem anderen Staate. Erziehung ist die wichtigste Aufgabe der Familie, der Staatsverwaltung, der Gesellschaft; das ganze häusliche und öffentliche Leben ist eine Schule, eine pädagogische Anstalt. Da nun der chinesische Culturzustand und Volksgeist keine Selbstbestimmung des Zöglings duldet, sondern die Autorität des Erziehers zum einzigen und unbedingten Regulativ der pädagogischen Praxis macht, so muß vor Allem die erste und wichtigste Erziehungsstätte, die Familie, und das Haupt derselben, der Vater, ein unantastbares Ansehen genießen. Der Vater ist daher absoluter Herr des Hauses; auch die Frau ist ihm gegenüber blos die erste Dienerin, und nur in der herkömmlichen socialen Ordnung findet sie einigen Halt, in der persönlichen Zuneigung des Mannes ein erträgliches Loos. Da der Chinese in seinen Kindern das höchste Glück und die größte Ehre findet, so darf er, wenn seine rechtmäßige Frau unfruchtbar ist, Nebenfrauen nehmen. Wird aber sein Haus mit mehr Kindern gesegnet, als er zu versorgen im Stande ist, so darf er die überzähligen, namentlich die Mädchen, aussetzen oder tödten. Denn die Volkssitte schützt ihn gegen alle kaiserlichen Edicte in diesem Vorrechte der väterlichen Gewalt. Doch bezeugt die außerordentliche Anzahl der Einwohner (nach chinesischem Sprachgebrauche „Mäuler") des himmlischen Reiches, daß nur der dringendsten Noth, selten dem religiösen Wahn oder der sittlichen Schlechtigkeit das Leben der Kinder zum Opfer fällt. Im Allgemeinen gehört eine innige Zärtlichkeit der Eltern gegen die

Kinder zum Nationalcharakter der Chinesen. Von Alters her beobachten schon die Schwangeren aus Rücksicht auf das Gedeihen der Leibesfrucht eine sorgfältige Diät und wird den Kindern die treueste Pflege gewidmet. Die Sorge für ihre nächsten Bedürfnisse und ihre erste Bildung ist die Freude und Ehre der Mutter, die weitere Erziehung der Kinder zur volksthümlichen Cultur und zur Brauchbarkeit im Leben das Hauptziel der väterlichen Liebe. Freilich wird nur den Knaben eine sorgfältigere und umfassendere Bildung zu Theil; das weibliche Geschlecht ist gering geachtet, entbehrt des Schulunterrichtes, wird nur äußerlich mehr oder minder abgerichtet und in den ärmeren Gesellschaftsclassen von Jugend auf an die harte Arbeit gewöhnt, mit der das Weib des gemeinen Mannes diesem zu dienen hat. Unbedingter Gehorsam, tiefe Ehrerbietung, lebenslängliche Dankbarkeit sind die Hauptpflichten der Kinder gegen ihre Eltern. Selbst die Staatsgesetze sind von dem Familiengeiste durchdrungen, indem kein Kind als Ankläger seiner Eltern vor Gericht erscheinen darf, wenn es nicht im Falle der Wahrheit seiner Aussage eine harte Züchtigung, im Falle der Unwahrheit den Tod erleiden will; auch darf kein Verbrecher verbannt werden, wenn er der Sohn einer hilflosen Witwe ist. Ebenso bieten die allgemeinen socialen Verhältnisse Chinas der häuslichen Erziehung eine wirksame Unterstützung dar. Die vier Stände, nämlich die Gelehrten und Beamten („Mandarinen"), die Ackerbauer, die Gewerbtreibenden, die Kaufleute sind zwar durch Bildung, Lebensweise und Tracht streng von einander abgegrenzt, aber sie sind keine erblichen Berufsclassen, keine Kasten; vielmehr kann in China Jeder werden, was er will, und die höchsten Stufen der Gesellschaft erreichen, wenn er sich nur die erforderliche Berufsbildung aneignet. Einen Erbadel gibt es (abgesehen von dem Geschlechte des Confucius) nicht. Dies bringt Leben in die stabile Ordnung der Dinge und spornt die Eltern zur erziehlichen Sorgfalt, die Kinder zu unermüdlichem Streben an.

Schulen aller Art bestehen im ganzen Reiche und sind Allen zugänglich. Wer am meisten lernt, erreicht den höchsten Posten; auch dem Sohne des ärmsten Arbeiters sind alle Staatsämter zugänglich. Schon im Alter von fünf Jahren werden die chinesischen Knaben in die Schule gebracht; zwar besteht kein gesetzlicher

Schulzwang, aber das persönliche Interesse und der Volksgeist bewirken eine fast allgemeine und regelmäßige Benutzung der elementarischen Bildungsanstalten. Das schulmäßige Lernen ist freilich den chinesischen Kindern durch die Eigenthümlichkeit ihrer Muttersprache sehr erschwert. Da nämlich dieselbe keine Lautsprache ist, sondern nur Lautgebilde, d. h. einsilbige Wörter, zu Elementen hat, so ist ein jahrelanger Fleiß nothwendig, um nur den gebräuchlichsten Vorrath von einfachen Vocabeln und zusammengesetzten Charakteren lesen und schreiben zu lernen. Ueberdies wird auf Kalligraphie großer Werth gelegt. Mit dem Lese-, Schreib- und Sprachunterricht ist die Mittheilung gemeinnütziger Kenntnisse verbunden; das Rechnen schließt die Reihe der elementarischen Lehrfächer ab. An geschulten Lehrern kann es nicht fehlen, da von den zahlreichen jungen Chinesen, welche auf den höheren Bildungsanstalten sich für die Carriere des Gelehrten und Beamten vorbereiten, nur ein sehr kleiner Theil im engeren Staatsdienste Stellung findet, die große Mehrheit aber sich ein anderes Feld der Wirksamkeit suchen muß und es in den zahlreichen Gemeinde- und Privatschulen findet. Die Lehrer an diesen Anstalten erhalten ein festgesetztes Schulgeld, von wolhabenderen Eltern auch Geschenke; doch sehen sie sich an vielen Orten genöthigt, ihr unzulängliches Einkommen durch Nebenerwerb zu vermehren und beschäftigen sich daher in ihren Mußestunden mit ärztlicher Praxis, mit Wahrsagerei und Zauberei, mit Schreiberei, mit Vermittelung von Handelsgeschäften u. s. w., obwol die besseren Volksclassen dies als eine Entwürdigung des in hohem Ansehen stehenden Lehrerberufes mißbilligen. Die reicheren Chinesen halten für ihre Kinder Hauslehrer. In wie fern für die Erziehung und Bildung der Armen, der Waisen, der sittlich Verwahrlosten, der Blinden, Tauben, Blödsinnigen gesorgt werde, ist noch nicht genügend bekannt. Eine zahlreiche Classe von Proletariern scheint, ähnlich wie die Parias in Indien, jeder Schulbildung zu entbehren. Daß aber in allen Provinzen des chinesischen Reiches seit länger als zwei Jahrtausenden höhere Schulen, auch Akademieen bestehen, ist außer allem Zweifel. In diesen Anstalten wird die nationale Sprache und Literatur, Geographie, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaft, besonders auch Gesetzes-

und Staatskunde mit großer Sorgfalt gelehrt, und der Eifer der Studirenden wird durch die Aussicht auf äußere Erfolge außerordentlich angespornt; denn nur der Gelehrte kann ein Staatsamt erlangen, das Wissen bestimmt den Rang in der Gesellschaft, verleiht den persönlichen Adel, welcher in China die Stelle des erblichen einnimmt.

Uebrigens sorgt der Staat nicht blos für Schulen, er ist selbst eine große Erziehungsanstalt. Der Kaiser, als „Sohn des Himmels" mit der höchsten Autorität bekleidet, muß selbst eine möglichst hohe Gelehrsamkeit besitzen, wird als Familienvater des ganzen Reiches angesehen, ist oberster Director des gesammten höheren Schulwesens und betrachtet die Bildung und Erziehung des Volkes als eine Hauptaufgabe seiner Regierung und aller ihrer Organe, der Mandarinen. Im Besonderen haben dieselben nach altem Brauche monatlich zweimal den Bewohnern ihres Dienstbereichs in feststehenden Sprüchen die Hauptpunkte der Sittenlehre vorzutragen und einzuschärfen; auch die behördlichen Erlasse werden zur Verbreitung von moralischen, politischen und wirtschaftlichen Belehrungen benutzt; die Polizei und die Rechtspflege hält mit peinlicher Sorgfalt und eiserner Strenge die herkömmliche Ordnung aufrecht, für schwere Verbrechen müssen auch die Verwandten des Verbrechers mit büßen. Kurz, der ganze Staatsorganismus wirkt erziehend auf das Volk und durch die Erwachsenen hindurch auf die Jugend. Nur um religiöse Dinge, insbesondere um confessionellen Unterricht, kümmert sich die Regierung wenig. Sie überläßt das Bekenntniß und den Cultus dem häuslichen Leben, der Volkssitte, dem Tempeldienste, den Bonzen und hält nur darauf, daß die Ordnung und der Bestand des Staates durch keine Secte gefährdet werde. Diese im Wesentlichen rein defensive Haltung der chinesischen Regierung in Glaubenssachen verbunden mit dem materialistischen Sinne und dem zähen Beharren des Volkes beim Hergebrachten dürfte allein zur Erklärung des Umstandes hinreichen, daß der Islam, das Judenthum und das Christenthum bei den Chinesen bis heute kein Glück gemacht haben, obschon Mohammedaner schon im 11., Israeliten schon im 12., Christen schon im 13. Jahrhunderte in China existirten, seit der Mitte des 16. Jahrhunderts eine viel-

seitige und eifrige christliche Mission daselbst betrieben wird und im Jahre 1860 dem Christenthume auf Betrieb Frankreichs sogar vertragsmäßige Freiheit und Schutz zuerkannt worden ist, auch in Peking schon seit längerer Zeit ein russisches Kloster besteht.

Die Methode der chinesischen Erziehung ist nicht die entwickelnde, sondern die mittheilende. Dies kann auch nicht anders sein. Denn wo das Kind einer unabänderlichen Cultursubstanz und einer allmächtigen Autorität unterworfen ist, da kann nicht ein Erziehungsverfahren Platz greifen, welches auf Anerkennung der individuellen Entwickelungsfreiheit beruht und auf Anleitung zur vernünftigen Selbstbestimmung ausgeht; wo Vielwisserei und Routine die Hauptsache sind, da hat man nicht Zeit zum Denken und Versuchen. Abrichtung des Kindes durch Unterweisung, Ueberlieferung, Vormachen, Gewöhnung, strenge Zucht und stete Aufsicht, das ist die Aufgabe des chinesischen Erziehers und Lehrers; Lernen durch aufmerksames Zuhören, durch gedächtnißmäßige Aneignung, durch genaues Nachmachen, pünktliches Aufsagen und fleißige Uebung, das ist die Thätigkeitsform des Zöglings. Das gesammte niedere und höhere, öffentliche und private Schulwesen steht unter dem Einflusse der Staatsregierung, unter der Aufsicht der Mandarinen. Die Studirenden müssen sich vielen und peinlichen Prüfungen unterziehen, bei denen namentlich Clausurarbeiten eine große Rolle spielen. Wo, wie in China, das Studiren keine freie Geistesarbeit, sondern ein peinliches Lernen ist, da kann auch das Examen als unbedingt maßgebend betrachtet und die Wissenschaft in einen eben so unveränderlichen Rahmen eingeschlossen werden, wie das Leben.

Schließlich mögen noch einige treffende Aussprüche über chinesische Culturzustände und Bildungsverhältnisse von dem Uebersetzer Lao-tse's hier Platz finden. Pläncknersagt in dem oben citirten Buche: „Was China betrifft, so ist zwar in gewisser Weise lobend hervorzuheben einmal, daß große Toleranz in Glaubenssachen herrscht. Es wird kein Mensch nach seiner Religion gefragt, jeder mag glauben, was er will, denken, wie er will, jeder hat vollständige Freiheit zu glauben oder nicht zu glauben, was ihm beliebt, sobald nicht der Staat, sobald nicht staatliche Einrichtungen gefährdet sind, oder für gefährdet gehalten werden. Ein zweites

Lob ist der Drang nach wissenschaftlicher Bildung. Diese wird durch den Staat dadurch ungemein befördert, daß nur der wissenschaftlich Gebildete zu einer Bevorzugung gelangt. Nur der Beamte, der studirte Mann genießt Ansehen; der reichste Kaufmann dagegen, der Künstler rangirt, wie der Handwerker oder Privatmann, weit hinter dem letzten Beamten einer kleinen Stadt. Ein drittes Lob will ich zollen dem Volksunterrichte. Es gibt in China kaum ein kleines, ärmliches Dorf, kaum einen Weiler, wo nicht ein Lehrer selbstständig gehalten würde, so daß bis zum geringsten Bauer und ärmsten Handwerker hinab jeder Chinese wenigstens die gebräuchlichsten Schriftzeichen schreiben, seine Rechnungen selbst stellen, seine Correspondenzen führen und die Tagesliteratur lesen kann." — „Aber" — und nun werden die Schattenseiten des Chinesenthums nachgewiesen — „was erstens den Volksunterricht betrifft, so brauche ich nur zu erwähnen, daß dieser in derselben, nur mechanische Geschicklichkeit förderndem, das Gedächtniß in Anspruch nehmenden, die geistige Entwickelung des Kindes hemmenden Weise vor sich geht, wie wo anders. Was das Zweite, die wissenschaftliche Ausbildung betrifft, so ist dort der Drang, ein Gelehrter zu heißen, ein gewaltiger, die Art und Weise aber, wie dies erreicht wird, und der Begriff „Gelehrter" himmelweit von dem verschieden, was Lao-tse unter einem Gelehrten versteht, der harmonisch durchgebildet, bei dem Geist und Herz in gleicher Weise zur möglichsten Vollkommenheit gelangt ist. Ich will dabei nicht des schädlichen Einflusses der Connexionen gedenken, nicht der schändlichen, durch die verbrecherische Macht des Capitals herbeigeführten Corruption der Examinatoren, sondern der Examina an sich." (In denselben wird nämlich nur „die gründliche Kenntniß der classischen Autoren — der chinesischen natürlich" und stilistische Gewandtheit, nicht aber freie Geistesbildung und productive Kraft gefordert.) — „Auch das Dritte, die Toleranz, also die ausdrückliche Zusage vom Staate, frei seine Ansichten über religiöse Dinge in Wort und Schrift äußern zu dürfen — denn auch die Preßfreiheit ist eine unbeschränkte — ist deshalb ganz werthlos, weil die Chinesen zu indifferent in allen religiösen Dingen, zu materiell, zu rein praktisch sind, und sich um Dinge, die, wie sie sagen, weder Schatten noch Substanz

haben, sehr wenig kümmern." Und endlich wird bemerkt, „daß es in China in dritthalb Jahrtausenden mit drei Dingen, den Bedrückungen und Erpressungen von Seiten der Beamten, dem ungeheueren Pauperismus in vielen Provinzen und drittens mit dem Materialismus nicht besser geworden ist. Diese drei Dinge blühen und wuchern fort und haben als viertes das für uns furchtbar und seltsam klingende Produkt erzeugt, eine enorme Gleichgiltigkeit gegen den Tod".

Die Grundlagen und Formen der chinesischen Civilisation finden sich im Allgemeinen auch bei den Japanesen. Doch haben sich diese, seitdem vor drei Jahrtausenden durch chinesische Colonieen ihre Nationalität, ihr Staatswesen, ihre Cultur eine bestimmte Grundlage gewonnen hatte, vielfach selbstständig weiter entwickelt, und ihre stammverwandten Nachbarn in manchen Punkten übertroffen. Die Japanesen gelten als ein sehr gelehriges, gewandtes, fleißiges und wolgesittetes Volk von lebhaftem Ehrgefühl und Nationalstolz; ihre Industrie hat eine bewunderungswürdige Höhe erreicht, ihre Literatur ist sehr reich, und Bücher sind in großer Zahl im ganzen Volke verbreitet, dessen Bildung von Alters her wie in China durch eine große Anzahl von Schulen aller Art gefördert wird. Bei den Japanesen empfangen auch die Mädchen Schulunterricht, genießt überhaupt das weibliche Geschlecht mehr Freiheit und Ansehen als bei den übrigen orientalischen Völkern. Politische Bildung, Heranziehung aller Volksclassen für den Staatszweck, Behandlung des Erziehungswesens als eine der wichtigsten bürgerlichen Angelegenheiten ist den beiden ostasiatischen Culturvölkern gemeinsam. Auch im Beharren beim Alten und in der Abschließung gegen fremde Nationen stimmten sie bis auf die Neuzeit überein. Seit einiger Zeit aber hat sich in Japan eine Partei des Fortschrittes gebildet und zu großer Macht aufgeschwungen, und so ist es gekommen, daß gegenwärtig die Japanesen mit den westlichen Culturstaaten (England, Frankreich, Deutschland, Oesterreich u. s. w.) im lebhaftesten Verkehr stehen und auf allen Lebensgebieten große Reformen unternehmen. Hierbei ist namentlich zu erwähnen, daß seit 1872 auch das japanesische Schulwesen auf Grund eines eigenen Schulgesetzes nach europäischen Mustern umgestaltet wird. Bis dahin war dort die

allgemeine Volksbildung in ähnlicher Weise Privatsache wie im alten Athen. „Wer in sich den Beruf des Lehrers fühlte, trat als solcher auf und fand je nach Begabung und anderen Umständen einen größeren oder geringeren Schülerkreis.“ Jetzt ist das ganze Reich in Schuldistricte eingetheilt; staatliche Schulinspectoren beaufsichtigen das Unterrichtswesen, die Lehrer sind als Staatsbeamte angestellt und reichlich besoldet, alle Kinder sind vom 6. Lebensjahre an schulpflichtig, die Errichtung neuer Schulen macht großartige Fortschritte.

Ob sich die Chinesen dieses Vorgehen ihrer stammverwandten Nachbarn zum Vorbilde nehmen werden, ist bis jetzt zweifelhaft. Beharren sie aber im Alten, so wird ihnen kaum ein anderes Loos fallen, als ihren westlichen Nachbarn, den Indiern, die Auflösung ihres Volksthums.

§. 6. Die Indier, die Aegypter.

Um das Jahr 2000 v. Ch. stieg ein mächtiges Volk arischen (indoeuropäischen) Stammes aus den iranischen Gebirgsländern in die Gebiete des Indus und Ganges hinab, unterwarf die Ureinwohner Vorderindiens und gründete daselbst ein eigenartiges Volksthum, dessen oberste Classen die siegreichen Einwanderer bildeten, während die unterworfenen Einheimischen als letzte Glieder in dem neuen socialen Systeme dienen mußten. Auf diese Weise entstand das Volk der Hindu, der Indier im engeren Sinne des Wortes. Sie allein nehmen hier unsere Aufmerksamkeit in Anspruch. Denn die übrigen, sehr zahlreichen und unter einander höchst verschiedenen Nationalitäten Vorderindiens und sämmtliche Bewohner Hinterindiens sind auf einer zu tiefen Stufe der Bildung stehen geblieben, als daß sie einen Platz in der Geschichte der Pädagogik beanspruchen könnten.

Die Indier haben, im Gegensatze zu den Chinesen und Japanesen, seit vielen Jahrhunderten und namentlich in der Neuzeit durch fremde Völker so gewaltige Einflüsse und Erschütterungen erfahren, daß ihr gesammtes Eigenleben mehr und mehr umgestaltet worden und gegenwärtig in gänzlicher Auflösung begriffen ist. Nachdem Alexander d. Gr. in ihr Gebiet eingedrungen war, standen sie mit dem Westen, zuerst mit den Griechen, dann mit den Römern

in unmittelbarem Handelsverkehr, während im 8. Jahrhundert n. Ch. die Araber zwischen sie und die Völker des Abendlandes traten und mit ihrem mohammedanischen Wesen das altindische Volksthum zu zersetzen begannen. Im späteren Mittelalter brechen auch mongolische Eroberer in Indien ein, und so wird die Eigenthümlichkeit der Hindu durch fremde Staatseinrichtung, fremden Glauben und fremde Nationalität tief erschüttert. Am Anfange des 16. Jahrhunderts treten Portugiesen erobernd in Ostindien auf und verbinden mit ihren Handelsgeschäften eine eifrige Mission zur Verbreitung des Christenthums. Nachdem dieselben gegen Ende des nämlichen Jahrhunderts von den Holländern fast ganz verdrängt waren, erschienen im Beginn des 17. Jahrhunderts die Engländer in Ostindien, und heute ist beinahe ganz Vorderindien ihrer unmittelbaren oder mittelbaren Botmäßigkeit unterworfen. Wenn nun auch dieselbe mit Humanität und möglichster Schonung des Bestehenden geübt werden mag, so geht doch unter dem thatsächlichen Einflusse der Intelligenz, der Industrie, der Sitten, der Politik und der Religion der Engländer das alte Hinduvolk einer völligen Umgestaltung entgegen. — Wollen wir also die eigenthümliche Erziehungsweise desselben kennen lernen, so müssen wir sein Alterthum, die Zeit seines freien Eigenlebens ins Auge fassen.

Die Grundlage der socialen Ordnung und der volksthümlichen Erziehung der Hindu ist das Kastenwesen. Dasselbe ist zwar keineswegs auf Ostindien beschränkt, dort aber mit besonderer Consequenz ausgebildet und festgehalten worden; auch haben gerade die Volksclassen der Indier von den Portugiesen zuerst den Namen „Kasten" erhalten. Es sind erbliche Berufsstände; der gesellschaftliche Rang und die Lebensbestimmung der Individuen wird nicht durch freie Wahl, sondern durch die Geburt (Abstammung) entschieden. Entsprungen ist das Kastenwesen überall aus Gewaltthätigkeit. Indem nämlich nicht selten schwächere Völker von stärkeren unterjocht wurden, kamen die Besiegten den Siegern gegenüber in eine abhängige Stellung. In Indien entstand das Kastenwesen dadurch, daß die im Gangeslande seßhaften Völker von den eingewanderten Ariern unterworfen wurden. Das ganze Gemeinwesen gliederte sich nun in die vier erblichen Stände der

Priester, Krieger, Ackerbauer und Gewerbsleute. Die erste Kaste führt den Namen „Brahmanen". Diese waren nicht blos Priester, sondern auch Rathgeber der Fürsten, Aufzeichner und Hüter der Gesetze, Aerzte, Lehrer, Vertreter der gesammten Wissenschaften, kurz die eigentlichen Inhaber aller Cultur und hatten daher auf das ganze Volksleben den größten Einfluß.

Die gesammte Erziehung bei dem Hinduvolke war von dem Kastenprincipe geleitet. Die Erziehung hatte die Aufgabe, das Kind mit den Rechten und Pflichten, mit der socialen Stellung und dem Berufskreise seiner Kaste vertraut zu machen und ihm die speciellen Kenntnisse, Fertigkeiten, Sitten und Ceremonien beizubringen, welche der betreffenden Kaste zukamen. Die Individualität, die persönliche Begabung und Neigung des Kindes konnte natürlich nicht weiter zur Geltung kommen, als es innerhalb der bestimmten Lebenskreise möglich war. Die wichtigsten Mittel der Erziehung waren Belehrung, Beispiel, Gewöhnung, Uebung. Den jungen Brahmanen lag vorzugsweise das Studium der gesammten Wissenschaft ob; die Krieger wurden nur in den elementarischen und weltlichen Fächern unterrichtet, im Uebrigen aber zum Militärdienst sorgfältig eingeschult; auch die Ackerbauer erhielten einen einfachen Schulunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse ihres Berufes; die Kenntniß und die praktische Geschicklichkeit in der Landwirtschaft, sowie in allen Arten der Gewerbe wurde einfach durch die Kastentradition fortgepflanzt. Der vierte Stand (die „Sudra"), aus den unterworfenen Ureinwohnern Indiens entstanden und auf das heimische Handwerk und den Lohndienst angewiesen, blieb von der Theilnahme an der Schulbildung gänzlich ausgeschlossen, genoß aber als ein nützliches Glied des Gemeinwesens die allgemeinen Menschenrechte. Außerhalb des bürgerlichen Verbandes und der Civilisation standen die „Tschandalas", gewöhnlich „Parias" genannt. Diese Menschenclasse hat sich aus denjenigen Ureinwohnern Indiens formirt, welche sich der neuen Ordnung nicht fügen wollten. Sie galten als Wesen niederer Gattung, als „die verachtetsten der Sterblichen" und wurden einer menschlichen Erziehung für unwürdig gehalten.

Wie das Kastenwesen eine feste Ordnung in das sociale und

politische Leben bringt und der speciellen Ausbildung der Berufsarten günstig ist, daher auch bis auf die Neuzeit bei allen Völkern in gewisser Weise fortbestanden hat, so bietet es auch für die Erziehung erhebliche, selbst von aufgeklärten Männern gepriesene Vortheile dar. Ohne Zweifel können die einzelnen Anlagen des Menschen durch kastenmäßige Vererbung gesteigert werden, und die specielle Ausbildung derselben wird frühzeitig gefördert, wenn der Sohn im Berufskreise des Vaters sein Vorbild und Uebungsfeld findet; ferner ist das unruhige, oft zeitraubende Schwanken in der Wahl und Erlernung einer bestimmten Berufsart ausgeschlossen, wo die Lebensbestimmung des Individuums schon durch die Geburt gegeben ist; endlich wird der Unzufriedenheit des Menschen mit seinem Stande durch die geheiligte Vererbung desselben, durch die unantastbare Ordnung der gegebenen Verhältnisse, durch entschiedene Entwickelung des Corporationsgeistes vorgebeugt. Allein abgesehen davon, daß das Zahlenverhältniß der Genossen aller Berufsarten mit den praktischen Bedürfnissen leicht in Widerspruch kommt, wenn es lediglich durch den Zufall der Geburt bestimmt wird, ist das Kastenwesen mit der Menschenwürde und Entwickelungsfreiheit des Individuums schlechthin unverträglich; denn die Anlagen des Kindes entsprechen keineswegs immer dem Berufe seines Vaters, und die Gesammtheit hat kein Recht, die harmonische Ausbildung des Einzelnen unmöglich zu machen. Das Kastenwesen kann daher wol unter gewissen Verhältnissen einige Zeit von Nutzen sein; aber es ist weder eine haltbare Form der bürgerlichen Gesellschaft, noch eine vernünftige Norm der Erziehung. Sehr verderblich wirkte das reine Kastenwesen auch dadurch, daß in ihm nur ein Sinken, niemals ein Steigen des Individuums in seiner Stellung zur Gesammtheit möglich war. Fehltritte oder natürliche Neigungen konnten zur Degradation auf einen geringeren Stand, ja zur Ausstoßung aus dem socialen Verbande führen; nie aber winkte dem Talente, dem Eifer, dem Verdienste und den Trieben des Herzens die Aussicht auf eine höhere Stufe der Ehre und des Glückes.

Indem nun die Hindus nicht blos die traditionellen Berufsarten, sondern zugleich den Zufall der Geburt zur Richtschnur ihrer pädagogischen Praxis machten, unterwarfen sie das Kind einer dop-

pelten Beschränkung, und die Erstarrung ihres Lebens mußte daher selbst den Mechanismus des Chinesenthums weit überbieten.

Die entschiedene Anlage der Indier für Religion und zwar besonders für die Religion des Gemüthes brachte eine weitere Einseitigkeit in ihre Erziehung. Ihr Gott ist überall zugegen, offenbart sich in allen Erscheinungen des Himmels und der Erde, in der Sonne und den Gestirnen, im Himalaya und im Ganges, im Menschen, im Thiere, in der Pflanze. Alles durchdringt und beseelt er; alles Sinnliche ist nur sein wechselvolles Kleid, seine vergängliche Hülle. Indem nun diese pantheistische Weltauffassung das ganze Leben des Hindu beherrschte, erlag sowol sein Denkvermögen als seine Thatkraft unter der mystischen Beschaulichkeit des Gemüthes. „Herr der Begierden" zu werden, allen irdischen Sinn abzulegen, sich schon im Leben in das Göttliche zu vertiefen und sich durch Kasteiungen und Bußübungen auf die völlige Versenkung in den Urgrund alles Seins vorzubereiten, das ist die höchste Weisheit, das wahre Glück des Hindu und das Ideal aller indischen Erziehung. Sie ist eben so entschieden idealistisch, religiös und auf das Jenseits gerichtet, wie die chinesische praktisch, materialistisch, dem Diesseits zugewendet ist.

Da das ganze geistige Leben der Indier von den Brahmanen geleitet wurde, sie allein Lehrer waren, so fand natürlich das religiöse Element eine überwiegende Pflege; in ihm war das Band gegeben, welches alle Kasten zu einem wirklichen Volke vereinigte. Bald aber trieb die Priesterkaste Mißbrauch mit ihrem Einflusse: sie ließ das Volk in Götzendienst versinken und hielt es darin fest, verweigerte ihm jede Aufklärung, weil es zum Erkennen unfähig sei; auch nahm sie für sich allein das Recht in Anspruch, die „Vedas" (heiligen Schriften) auszulegen. Ueberhaupt duldete die Brahmanenkaste so wenig wie irgend eine andere Priesterzunft die freie Bewegung der Geister. Dies zeigte sich besonders in ihrem Kampfe gegen die Lehre des Buddha. Dieser Mann trat im 6. Jahrhunderte v. Christo auf und erregte insbesondere durch die Verwerfung des Kastenwesens den Unwillen der Brahmanen. Er lehrte, daß die Ursache der Uebel in der Welt und also des Unglückes der Menschen hauptsächlich in den Begierden und Leidenschaften der Menschen liege, und daß also die Beherrschung der

Begierden und Leidenschaften das beste Mittel zur Bekämpfung des menschlichen Elends sei. Nur durch Selbstverleugnung, sittliche Güte, Menschenliebe, tugendhaftes Leben, durch Unterdrückung aller Selbst- und Genußsucht, durch Abkehr von den Freuden der Welt könne der Mensch zum Frieden, zur Seligkeit gelangen. Dieser Weg stehe aber Allen offen, ein Jeder könne ihn selbst finden und einschlagen ohne die Hilfe der Brahmanenkaste. Ueberhaupt sei das Kastenwesen verwerflich, da alle Menschen gleich seien. Buddha's Lehre fand viele Anhänger; aber die Brahmanenkaste setzte der Verbreitung des neuen Glaubens den hartnäckigsten Widerstand entgegen, und zur Zeit Jesu gelang es ihr, eine allgemeine Reaction gegen den Buddhismus herbeizuführen und seine Anhänger gänzlich aus dem Hindureiche nach Ceylon, Hinterindien, Tibet, China und Japan zu vertreiben.

Für die physische Erziehung des Volkes thun natürlich die Brahmanen eben so wenig, wie für die Aufklärung seines Geistes und für die Stärkung seines Willens. Denn der Leib ist nichtig, ein traumartig beschauliches Leben im ererbten Glauben ist Weisheit, schweigende Geduld und Selbstverleugnung ist Tugend. Glücklich macht nur der Tod; daher ist es auch ein frommer Brauch, unschuldige Kinder bei feierlichen Gelegenheiten in den Ganges oder unter die Räder des Götzenwagens zu werfen. Die Mädchen, mit Ausnahme derjenigen, welche sich dem Tempeldienste widmen, genießen gar keinen Unterricht, denn derselbe könnte, wie die Indier meinen, Unzufriedenheit mit dem auf das Haus beschränkten Berufe des Weibes herbeiführen; auch ist bei den Hindus die Frau gänzlich vom Manne abhängig, sie gehört ihm in dieser und in jener Welt. Für die Knaben dagegen bestehen seit alten Zeiten im ganzen Lande Elementarschulen, in denen Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt wird. In der Regel wird der Unterricht unter schattigen Bäumen, nur bei schlechtem Wetter in gedeckten Räumen ertheilt. Der Lehrer läßt sich in seiner Berufsarbeit nicht nur von einem Gehilfen, sondern auch von den gereifteren Schulknaben unterstützen, die kleineren werden von den größeren angeleitet und controlirt; der wechselseitige Unterricht ist ein altindischer Brauch. Die Schreibübungen werden zuerst in Sand, dann mit einem eisernen Griffel auf Palmblättern, schließlich auch

mit Tinte auf Platanenblättern ausgeführt. Neben den elementarischen Kenntnissen und Fertigkeiten werden den Kindern auch die religiösen Gebräuche und die wichtigsten Sittenregeln beigebracht. Friedfertigkeit, Geduld, Sanftmuth, Höflichkeit, Bescheidenheit, Wahrhaftigkeit, Ehrerbietung gegen Eltern und Vorgesetzte gelten den Indiern als die wichtigsten Tugenden. Die Disciplin in den Schulen ist, entsprechend dem Nationalcharakter der Hindus, sanft und mild; die Kinder sollen hauptsächlich durch freundliche Worte zum Guten erzogen werden. Uebrigens wird die Zucht dadurch sehr erleichtert, daß die Lehrer, welche sämmtlich Brahmanen sind, in sehr hohem Ansehen stehen und als „geistige Väter" der Kinder noch mehr geehrt werden, als die leiblichen. Nur wo Ermahnungen nicht fruchten, wird Tadel, dann körperliche Züchtigung angewendet; eine den Indiern eigenthümliche Schulstrafe ist das Begießen der Kinder mit kaltem Wasser. — Eine eigentliche Besoldung beziehen die Lehrer nicht und Schulgeld wird nicht gezahlt, da das Lehren um Lohn als schimpflich gilt; dagegen empfangen die Lehrer, je nach dem Vermögen und dem guten Willen der Eltern ihrer Schüler, allerlei kleine und große Geschenke: Kleider, Sonnenschirme, Pantoffeln, Getreide, Gemüse, Kühe, Pferde, Ländereien, Gold, Edelsteine u. s. w. — Eine sehr sorgfältige Pflege haben in Indien von alten Zeiten her die höheren Schulen genossen. Sie sind wesentlich für die Brahmanenkaste bestimmt, doch auch Zöglingen aus der zweiten und dritten Kaste zugänglich. Es wird in diesen Anstalten Grammatik, Mathematik, Geschichte, Poesie, Philosophie, Astronomie, Arzneikunde und Rechtswissenschaft gelehrt, namentlich auch ein sehr eingehendes Studium der Vedas betrieben. Doch nur Brahmanen durchlaufen den ganzen Lehrcursus, welcher mindestens 12 Jahre in Anspruch nimmt. — Von den wissenschaftlichen Leistungen der Indier sind besonders die mathematischen auch für die westlichen Völker von Bedeutung gewesen. Die im Mittelalter von den Arabern verbreiteten mathematischen Kenntnisse stammen zu einem guten Theile aus Indien, insbesondere auch unser Ziffernsystem.

Das Hinduvolk geht der Auflösung entgegen; mit der politischen Unabhängigkeit verliert es mehr und mehr auch sein eigenartiges Leben und seine Erziehungsformen. Der Glanz der Brah-

manen ist verblichen, die Kriegerkaste ist aufgelöst, und wenn auch einzelne hervorragende Geister eine Wiedergeburt ihres Volkes anstreben, so bleiben doch die Massen theilnahmslos, da sie von Alters her durch ihre heimischen Verhältnisse an Resignation gewöhnt sind und allmälig unter fremder Macht allen Freiheitssinn und Lebensmuth verloren haben.

Die Sprache der heiligen Schriften des Hinduvolkes (das „Sanskrit") ist schon seit zwei Jahrtausenden eine todte; da sie aber eine ältere Schwester aller indoeuropäischen Sprachen, also auch der deutschen ist, so hat sie in der Neuzeit für die geschichtliche und vergleichende Grammatik, namentlich auch für die Erforschung unserer Muttersprache große Bedeutung gewonnen.

Große Aehnlichkeit mit der indischen Erziehung hatte die ägyptische. Auch diese beruhte auf dem Kastenwesen. Dasselbe war in Aegypten noch weiter ausgebildet als in Indien, indem neben den Priestern, Kriegern, Ackerbauern und Gewerbetreibenden noch die Viehzüchter und die Nilschiffer besondere Stände bildeten; in der späteren Zeit, als ein lebhafter Verkehr der Phönizier, Griechen, Perser u. s. w. mit den alten Bewohnern des Nillandes bestand, bildete sich daselbst noch die besondere Gesellschaftsclasse der Dolmetscher. Wie bei den Hindus, so war auch bei den Aegyptern die Religion das maßgebende Element des Lebens und der Erziehung. Die Erscheinungen und Mächte der Natur wurden personificirt und als göttliche Wesen betrachtet. Obenan stand der Alles belebende Sonnenball Ra, der von Alters her unter mannigfaltigen Benennungen und Abbildungen an zahlreichen Orten des Landes, namentlich auch als Nilgott, verehrt wurde und in der späteren Zeit des ägyptischen Alterthums als höchster Nationalgott Osiris heißt. Neben ihm erhält nun auch seine Schwester und Gemahlin Isis als Göttin der fruchtreichen Erde einen weitverbreiteten Cultus. Indem man ferner die physischen und geistigen Eigenschaften des Menschen in die Naturgottheiten hineinphantasirte, überdies auch mannigfaltige Thiergestalten (den Stier, die Katze, das Krokodil, den Ibis u. s. w.) als Symbole der Göttercharaktere betrachtete, entstand ein sehr reicher Cultus, der allmälig bei den unteren Volksclassen in bloßen Götzendienst ausartete. Nur

die Priesterkaste bewahrte eine geistige, mit Vernunft und Sittlichkeit in Zusammenhang stehende Religion. Sie allein genoß einer höheren Erziehung und pflegte in ihren Schulen zu Theben, Memphis, Heliopolis, Sais u. s. w. die Wissenschaften und Künste: das Schreiben und Lesen, Geschichte und Philosophie, Natur- und Heilkunde, Mathematik und Astronomie, Architektur und bildende Kunst. Es ist gewiß, daß die alten Aegypter auf diesen Gebieten zu einer sehr hohen Bildungsstufe gelangt waren, und daß andere Völker, namentlich die Griechen, Manches von ihnen gelernt haben. Allein eine allgemeine Volksbildung läßt sich in den geschichtlichen Zeiten der Aegypter nicht nachweisen. Selbst die Erziehung der Kriegerkaste scheint eine fast ausschließlich militärische, das Geistesleben vernachlässigende, gewesen zu sein. Und die unteren Kasten erzogen ihre Kinder einfach zu den herkömmlichen praktischen Geschäften, zum ererbten Glauben und zur landesüblichen Sitte; der Mangel an politischer Freiheit des Volkes ließ eine wahrhaft menschliche Erziehungsweise nicht aufkommen. Uebrigens ist das gesammte Volksleben der Aegypter durch fremde Nationen, namentlich durch die Perser, Macedonier, Griechen, Römer, Araber, völlig gebrochen worden; schon das reiche Geistesleben des alten Alexandrien war ein exotisches Gewächs, eine Nachblüte der griechischen Kunst und Wissenschaft.

Das im Alterthum wegen seiner Civilisation gepriesene Volk der Aethiopen (in Nubien und Habesch) scheint nur ein Zweig vom Stamme der Aegypter gewesen zu sein und hat keine Spuren seines pädagogischen Denkens und Thuns hinterlassen.

§. 7. Die Perser.

Unter den alten Völkern Irans, von denen sich die Hindus abgezweigt hatten (§. 6), und die in ihrer weiten Heimat westlich vom Indus große Reiche bildeten, gelangten am frühesten die Baktrer zu einer bedeutenden Cultur. Dieselben wurden aber hernach von den ihnen benachbarten und stammverwandten Völkern in den Hintergrund gedrängt, und zwar zuerst von den Medern, dann von den Persern, welch' letztere im 6. Jahrhunderte unter der Führung des Cyrus schnell zu hoher Macht gelangten. Von da an stehen die Perser als herrschender Zweig und Culturträger

an der Spitze der ganzen iranischen Völkergruppe, die sich im Süden bis an das Meer, im Norden bis zum Oxus, dem turanischen Tieflande und dem Südufer des kaspischen Sees, im Westen bis zum Gebiete des Tigris ausgebreitet hatte. Nach diesen Andeutungen über die historische Stellung der Perser mögen nun die wesentlichsten Punkte ihrer Cultur und Erziehung hervorgehoben werden.

Eigentliche Kasten gab es bei den Persern nicht, obwol der Priester- und Gelehrtenstand (die Magier), sowie der Kriegs- und Beamtenadel dem geknechteten Volke gegenüber eine sehr bevorzugte Stellung einnahmen. — Die altiranische Nationalreligion, ursprünglich ein ähnlicher Naturdienst wie der indische und ägyptische, dann gleichfalls in Götzendienst ausgeartet, war bereits lange vor Gründung des Perserreiches durch den Baktrer Zoroaster (altpersisch Zarathustra, neupersisch Zerduscht) reformirt und veredelt worden. Dieser Religionsstifter hatte den Ursprung der mannigfaltigen Erscheinungen im Natur- und Menschenleben auf zwei höchste geistige Wesen, auf ein gutes und ein böses zurückgeführt (Dualismus) und dem religiösen Glauben eine enge Beziehung auf das sittliche Leben des Menschen gegeben. Die Gegensätze zwischen Licht und Finsterniß, zwischen lachender Fruchtbarkeit und trauriger Oede, zwischen wolbewässerten Gefilden und dürren Wüsten, zwischen nützlichen und schädlichen Thieren, zwischen Leben und Tod, Glück und Unglück, Tugend und Laster, Güte und Bosheit u. s. w. gaben den Anlaß zu jener dualistischen Weltansicht, nach welcher Alles, was ist und geschieht, in zwei große, sich stets bekämpfende Reiche zerfällt. An der Spitze des einen steht nach persischem Glauben der gute Gott Ormuzd, dessen Symbol das Licht (Feuer) ist, an der Spitze des anderen der böse Gott Ahriman, der König der Finsterniß; dem ersteren wird zuletzt der Sieg zufallen. Diesen Sieg herbeiführen zu helfen, überall das Gute zu fördern und dem Bösen zu wehren, ist Pflicht des Menschen. Derselbe soll dem Ormuzd dienen durch Bewässerung und Anbau des Bodens, durch Pflanzung fruchtbarer Bäume, durch Pflege der Herden, durch Erziehung der Kinder, durch physische und moralische Reinheit, durch Förderung der Wahrheit, Gerechtigkeit und des Menschenglückes, sowie durch Bekämpfung alles Verderblichen und Schlechten in der

physischen wie in der sittlichen Welt. Dies die Grundgedanken der in den heiligen Schriften der Perser („Zendavesta") niedergelegten Religion des Zoroaster.

Ohne Zweifel war dieselbe, da sie dem Menschen eine hohe Würde und Lebensaufgabe zuwies, ein sehr werthvolles Fundament der Erziehung. Denn die freie Entwickelung und die sittliche Veredelung der menschlichen Persönlichkeit stand mit der Weltanschauung Zoroasters in vollem Einklange, mußte sogar als eine nothwendige Consequenz derselben erscheinen. Hierzu kam die edle Beanlagung, die mit Vorzügen des Körpers und Geistes reich ausgestattete Nationalität der Perser. Und so würde dieses Volk ein Bild musterhafter Erziehung darbieten, wenn nicht seine schönen Anläufe durch politisches Mißgeschick vereitelt worden wären.

In der That machen sich während der kurzen Blütezeit des Perserthums sehr bedeutungsvolle Anschauungen und Bestrebungen auf pädagogischem Gebiete geltend. Die Kinder waren der Stolz, die Freude, die Hoffnung der Eltern, man erblickte in ihnen die künftigen Träger schöner Menschlichkeit und erkannte, daß von ihrer Erziehung die Wolfahrt und der Bestand des Staates abhängig sei; man scheute sich, ihre Reinheit und Unschuld zu verletzen und widmete ihrem physischen und sittlichen Gedeihen die gewissenhafteste Wachsamkeit und Pflege. Auf Reinlichkeit, edle Haltung, Gewandtheit und Kraft des Leibes, auf Tüchtigkeit in praktischen Geschäften, auf Gewöhnung desselben an Hitze und Frost, an Einfachheit und Mäßigkeit in Speise und Trank, an Ausdauer in gymnastischen und militärischen Uebungen arbeitete die persische Erziehung mit besonderem Eifer hin. Und indem sie zugleich das sittliche Gefühl und Urtheil des jungen Menschen sorgfältig pflegte, führte sie ihn zur Selbstbeherrschung, zur Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeitsliebe. Die Lüge galt den Persern als das schändlichste aller Laster, als Ausfluß Ahriman's, die Wahrhaftigkeit als höchste Tugend, als Abglanz des Ormuzd. Im Ganzen war ihre Erziehung eine Anleitung zur physisch-sittlichen Vollendung der Persönlichkeit. Die übrigen Richtungen der menschlichen Entwickelung, namentlich auch die Bildung des Geistes durch Schulunterricht, scheinen vernachlässigt gewesen zu sein, vermuthlich weil der Staatszweck, den man bald einseitig in

den Vordergrund stellte, zunächst nur leibliche und moralische Tüchtigkeit der Bevölkerung forderte. Denn in der That betrachteten die Perser, als sie ein großes Volk geworden waren, die Bildung zum Staatsbürger als den Endzweck der Erziehung. Wenn sie hierdurch einerseits den Menschen theilweise aus den Augen verloren, so erkannten sie anderseits mit Bestimmtheit die Erziehung als eine öffentliche Angelegenheit, als eine Pflicht des Staates. Nur haben sie dieses Prinzip bei weitem nicht mit der Consequenz und in dem Umfange zu realisiren vermocht, wie einige Staaten der Neuzeit. Bei den Persern blieb erstens das weibliche Geschlecht von der öffentlichen Bildung ausgeschlossen, denn auch bei ihnen waren die menschlichen Rechte, die natürlichen Anlagen und die sociale Bedeutung desselben gering geschätzt; fehlte es zweitens den großen Massen des Volkes an erziehlicher Muße, denn sie waren an die Arbeit gebunden, mußten durch ihren Schweiß den Despoten und seine Diener ernähren, oder im Kriegsdienste ihr Leben wagen.

Trotzdem die öffentlichen Bildungsstätten der Perser angeblich Allen zugänglich waren, dürfen wir uns doch dieselben keineswegs nach Analogie unserer Volksschulen denken. Denn es fand in ihnen kein eigentlicher Unterricht statt, sondern sie wirkten nur durch Aufsicht, Beispiel, Umgang, Gewöhnung und gelegentliche Belehrung, insbesondere auch durch Mittheilung der Göttersagen und durch Erzählung der rühmlichen Thaten der Vorfahren auf die Sitten und das Urtheil der Jugend und überwachten zugleich das physische Gedeihen derselben. Die Knaben und Jünglinge mußten des Morgens zeitig aufstehen und wurden zu diesem Zwecke durch eine Schelle geweckt. Ihr Getränk war Wasser, ihre Hauptspeise Brod, auf Jagd und Weide nährten sie sich mit wilden Früchten, Eicheln und Waldbeeren; Behufs der Abhärtung mußten sie auch im Freien übernachten. Die Erziehungsanstalten der Perser wurden ohne Zweifel blos von den Söhnen der Wolhabenden besucht, haben übrigens wahrscheinlich nur in den größeren Städten des Reiches bestanden und waren in räumlicher Beziehung nichts Anderes, als die freien, von den öffentlichen Gebäuden umgebenen Plätze im Mittelpunkte der Städte; hier nämlich versammelte sich die männliche Bevölkerung, sofern sie sich der Muße

hingeben konnte, nach Altersclassen, um die heimischen Sitten zu pflegen und fortzupflanzen. Nur die ersten 5—7 Jahre verbrachten die Knaben der höheren Stände im elterlichen Hause unter mütterlicher Obhut; von da an gehörten sie dem Staate, erhielten auf jenen Plätzen eine gemeinschaftliche Erziehung, die bis zum 15. Jahre eine allgemein physisch-sittliche war und von da an bis zum 25. Jahre in specieller Vorbereitung auf den Kriegs- und Staatsdienst bestand, dem sich die Männer vom 25.—50. Jahre zu widmen hatten; die tüchtigsten unter diesen erhielten im höheren Alter das Amt der Aufseher und Leiter der Knaben und Jünglinge. Auch die Letzteren standen unter strenger Zucht und Wachsamkeit, weil die Perser von der Ansicht ausgingen, daß gerade das Alter des Ueberganges zu männlicher Reife des Rathes und der Warnung am meisten bedürfe. Sie hatten also in gewissem Sinne die Idee erfaßt, welche unseren Fortbildungsschulen zu Grunde liegt. Ueberhaupt waren sie, wie ihnen der griechische Geschichtsschreiber Xenophon nachrühmt, auf die Verhütung schlechter Angewöhnungen mit Sorgfalt bedacht. Einen besonderen Lehrerstand gab es in diesem Erziehungssysteme nicht. Nur für die Magier waren eigentliche Schulen vorhanden, in denen neben den heiligen Schriften auch weltliche Wissenschaften (Erd- und Naturkunde, Astronomie, Heilwissenschaft u. s. w.) studirt wurden; und am Hofe bestand in der Blütezeit des persischen Reiches eine besondere Bildungsanstalt für die Prinzen und die Söhne der Vornehmen.

Um die geistige und sittliche Entwickelung des Volkes aber kümmerte man sich nicht. Und so dürfen wir uns nicht wundern, daß der griechische Philosoph Plato die schlechte Erziehung der Perser als die Ursache des Verfalles ihrer staatlichen Existenz bezeichnet. Der Hof und die Großen des Reiches wurden von den Lastern der unterjochten Babylonier und Assyrier angesteckt, das Volk verkümmerte unter dem Drucke der Despoten. Und als Alexander mit seinen Macedoniern und Griechen den Perserkönig heimsuchte, fiel seine Herrschaft rasch in Trümmer, weil in den Millionen seiner Unterthanen kein Patriotismus, kein Interesse am Bestande eines Reiches lebte, in welchem sie nichts fanden, dessen Erhaltung ihrem Glücke dienlich gewesen wäre. Was die

Starrheit des Chinesenthums bisher noch nicht vermocht hat, was durch das Kastenwesen und die Priestererziehung der Hindus und Aegypter nur langsam herbeigeführt worden ist, das brachte der Despotismus der Perser jählings zu Stande — den Fall einer edlen Nation.

§. 8. Die Semiten, besonders die Israeliten.

Als die Perser nach Vorderasien vordrangen und in den Gebieten des Tigris und Euphrat mit semitischen Völkern zusammenstießen, hatten die meisten derselben bereits den Höhepunkt ihrer Entwickelung überschritten. Auf Grundlage des Ackerbaues und der hiermit verbundenen seßhaften Lebensweise waren die Babylonier und Assyrier frühzeitig zu einer festen Staatsordnung und zu einer ebenso umfänglichen als kunstreichen Gewerbthätigkeit gelangt; ihre Bauwerke erregten die Bewunderung des Alterthums; auch verstanden diese Völker die Schreibkunst, und in den Wissenschaften, namentlich in der Astronomie, hatten sie manche Entdeckungen aufzuweisen. Sie erfanden Maße und Gewichte, welche hernach auch von den Phöniziern angenommen wurden. Durch Betrachtung der bedeutendsten Himmelskörper und der wichtigsten Erscheinungen auf der Erde waren sie frühzeitig zu einem religiösen Naturdienste hingeleitet worden. Aber die gesammte assyrisch-babylonische Cultur stockte und entartete, sobald sie eine gewisse Höhe erreicht hatte, weil sie nicht planmäßig fortgepflanzt und weiter entwickelt wurde. Denn allgemeine Volksbildung war in den alten Reichen am Tigris und Euphrat unbekannt. Es fehlte daselbst eine höhere Auffassung des gesammten menschlichen Lebens, und namentlich war das sittliche Moment vernachlässigt. Die despotische Staatsverfassung ließ den Begriff des freien Volksthums und die harmonische Entwickelung der menschlichen Anlagen nicht aufkommen. Die Reichen erlagen dem Luxus und der Schwelgerei, die Armen der Tyrannei und der Noth; die Religion ging in einen lasterhaften Götzendienst über, der häufig durch Kinderopfer verherrlicht wurde und also den Beweis lieferte, daß den Babyloniern und Assyriern das Fundament aller wahren Erziehung fehlte: die Anerkennung der Menschenrechte des Kindes.

Noch weniger haben sich die Syrier einen Platz in der Er-

ziehungsgeschichte erworben; und die Phönizier nebst den von ihnen ausgegangenen Karthagern sind zwar nicht ohne Einfluß auf die allgemeine Entwickelung der Menschheit gewesen, aber der pädagogische Geist war ihnen fremd. Die Araber endlich treten erst im Mittelalter in die Erziehungsgeschichte ein, und auch da nur einseitig, nämlich als Förderer der Wissenschaft. Und so haben wir denn die Israeliten als das einzige wahrhaft pädagogische Volk des semitischen Stammes zu betrachten.

Sie allein stehen noch heute als lebendiger Zweig dieses alten Stammes inmitten der großen Völkerfamilie; Jahrtausende hindurch, unter ägyptischer, babylonischer, persischer, macedonischer, syrischer und römischer Knechtschaft, unter den Verfolgungen durch Heiden, Christen und Mohammedaner, unter dem Drucke harter Gesetze, unter der Verachtung der Nationen, unter der aussaugenden und entwürdigenden Staatskunst der Regenten haben sie ihr Eigenleben bis auf diesen Tag behauptet; ihre Freiheit, ihre Rechte, ihre Arbeit, ihre Existenz standen fast immer und überall in Frage, ihr Vaterland, fast auch ihre Sprache haben sie verloren: aber ihr Blut, ihren Charakter, ihr Selbstgefühl, ihren Nationalstolz, ihren Glauben haben sie bewahrt. Wenn irgend ein Volk auf dem weiten Erdenrunde, so haben die Israeliten bewiesen, welche Macht in einer consequenten Erziehung liegt. Denn nur aus der systematischen Fortpflanzung des Judenthums von Geschlecht zu Geschlecht ist die beispiellose Zähigkeit und Dauer desselben begreiflich. Aber nicht die Starrheit des Chinesenthums, sondern die individuelle Selbstständigkeit und Entwickelungsfreiheit ist das Lebens- und Erziehungsprincip der Israeliten. Sie wissen sich in die Zeit, in die Menschen, in die Umstände zu schicken, und unter allem Wechsel des äußeren Daseins ihre Eigenart zu behaupten; sie verschließen sich gegen keine Neuerung, und ihre Geschichte ist im Großen und Ganzen eine Geschichte des Fortschrittes, nicht des Rückganges, der steten Verjüngung, nicht des tödtlichen Siechthums.

Als die Semiten jenseits des Euphrat in Götzendienst und Laster versanken, zweigten sich von ihnen die Hebräer ab, um im fernen Kanaan ihr Familienleben nach dem Glauben und der Sitte der Väter fortzuführen und so ein Volk zu bilden, das von

dem verpestenden Hauche des verwesenden Heidenthums bewahrt bliebe. Das Familienleben ist seine Basis, die Familienerziehung die Grundform seiner pädagogischen Praxis; der Familiensinn, das feste Zusammenhalten der Blutsverwandten bildet einen Grundzug der israelitischen Nationalität. Ehrfurcht, Gehorsam und werkthätige Dankbarkeit ist heilige Pflicht der Kinder gegen ihre Eltern; strenge Zucht, entspringend aus treuer Sorge für das Lebensglück der Kinder, ist das wichtigste Anliegen der Eltern. Der Hausvater genoß von Alters her als Oberhaupt, Richter, Priester und Lehrer der Familie ein hohes Ansehen. Bei den Israeliten hat nie die Staatsgewalt in das Erziehungswesen eingegriffen, ist nie dem Priesterstande das Recht zuerkannt worden, dasselbe zu leiten und zu controliren; es war eine Angelegenheit des häuslichen Lebens. So groß aber auch die väterliche Gewalt war, so fand sie doch eine Schranke im nationalen Glauben. Denn je mehr die Anschauung durchdrang, daß Israel das auserwählte Volk Gottes sei, um so bestimmter mußte auch der Werth und das Menschenrecht des israelitischen Kindes der väterlichen Willkür gegenüber anerkannt werden; und so mußte auch der altsemitische Brauch, Kinder den Götzen zu opfern, von welchem Brauche sich in der israelitischen Geschichte noch Spuren finden, allmälig außer Uebung kommen, ja als Gottlosigkeit erscheinen.

Die Richtschnur der Erziehung war im mosaischen Gesetze, besonders in den zehn Geboten gegeben. Und da dieselben als Ausdruck des höchsten Willens galten, also Gott selbst als König, Pädagog und Richter des Volkes betrachtet wurde (Theokratie), so war die israelitische Erziehung eine entschieden religiöse. Die pädagogische Autorität der Eltern wurde aus göttlichem Auftrage, ihr pädagogisches Verfahren aus göttlichen Vorschriften abgeleitet. Daß das Kind ein rechter Israelit, ein gehorsamer und treuer Knecht Jehova's werde, war Hauptziel der Erziehung. Mit dieser religiösen Richtung war zugleich die sittliche gegeben; denn das Gesetz Gottes zeichnete das Thun und Lassen des Menschen vor. Daß hierbei häufig die bloße Gesetzlichkeit als Sittlichkeit gelten mußte, daß die Rücksicht auf materielles Wolergehen eine starke Triebfeder des Wollens und Handelns war, daß der israelitische Nationalsinn und Nationalstolz den Herrn der Welt gern zum

bloßen Volksgott machte, daß er in Dünkel und Selbstsucht, in Haß und Verachtung gegen fremde Nationalitäten ausartete, zuweilen auf gänzliche Ausrottung aller „Heiden" sann, kann nicht bestritten werden. Gewiß ist aber auch, daß der israelitische Volksgeist in den tonangebenden Trägern desselben sich allmälig zu einem edlen Kosmopolitismus, zu reiner Humanität und zu einer geistig-sittlichen Religiosität verklärt hat. Hierfür zeugt besonders das Prophetenthum, dieses Nationalgewissen des israelitischen Volkes, welches mit gleichem Freimuth gegen den Despotismus und die Lasterhaftigkeit der Fürsten, wie gegen die hierarchischen Gelüste der Priester und gegen die Engherzigkeit, die niedrige Gesinnung und Verstocktheit der Massen kämpfte. Die Propheten suchten den alten, von jedem Götzendienste freien Glauben und die von den Vätern ererbte Sittenstrenge aufrecht zu erhalten, zugleich aber das Volk von nationaler Beschränktheit zu hochherziger Menschlichkeit zu führen; und wenn sie sich auch zunächst nur an die Erwachsenen wenden konnten, so kam doch ihre Wirksamkeit auch der Jugend zu Gute, weil sie den Eltern das Gewissen schärften, überhaupt die geistige und sittliche Gesundheit des gesammten Volkslebens als Ziel ihres Strebens betrachteten. Auch die nach dem babylonischen Exil in allen größeren Orten des jüdischen Landes entstandenen Synagogen hatten eine pädagogische Bedeutung, da in denselben durch Gebet und Schriftauslegung der nationale Sinn und Geist gepflegt wurde, den die Eltern auf die Kinder fortzupflanzen hatten. Denn, wie gesagt, im ganzen jüdischen Alterthum blieb die Erziehung Sache des Hauses und des Lebens; Elementarschulen gab es nicht. Das Vorbild und das belehrende Wort der Eltern waren die Quellen, aus denen die Kinder ihren religiösen Glauben, ihre sittlichen Lebensregeln, ihr Volksbewußtsein schöpften. Schulkenntnisse waren noch wenig Bedürfniß; das Lesen, in Ausnahmsfällen auch das Schreiben, lernten die Knaben von ihren Vätern, von denen sie zugleich in einen praktischen Beruf und in das öffentliche Leben eingeführt, zur Klugheit, Gewandtheit und Selbstständigkeit angeleitet wurden. Die Mädchen erhielten keinen Unterricht im Lesen und Schreiben, dagegen eine sehr sorgfältige Anleitung zu weiblichen Handarbeiten (Spinnen, Weben, Kleidermachen u. s. w.),

zur Besorgung der Küche, zur Erhaltung der Reinlichkeit und Ordnung im Hause, überhaupt zur Führung der Wirtschaft. Als Ideal der weiblichen Erziehung galt einfach der Beruf der Gattin, Mutter und Hausfrau: Sittsamkeit, Fleiß, Sparsamkeit und praktische Tüchtigkeit waren die Haupttugenden des Weibes.

Fortgepflanzt wurde diese altisraelitische Erziehungspraxis lediglich durch die Nationaltradition; in ein pädagogisches Lehrgebäude ist sie nie gebracht worden. Aber Anfänge einer Erziehungstheorie finden sich allerdings schon bei den alten Juden. Ihre heiligen Bücher enthalten ernste Mahnungen zur treuen Unterweisung der Jugend; besonders aber widmet das Buch Sirach (um 200 v. Chr. verfaßt) den pädagogischen Verhältnissen eine lebhafte Theilnahme. Da dasselbe von dem Satze ausgeht, daß der Mensch nicht böse geschaffen sei, sondern eben so leicht zum Guten als zum Schlimmen hingeführt werden könne, so macht es die Eltern mit großem Nachdrucke für das Gerathen der Kinder verantwortlich und empfiehlt ihnen strenge Zucht, gewissenhafte Ueberwachung, regelmäßige Beschäftigung der Kinder; auch das physische Gedeihen derselben legt Sirach den Eltern dringend an's Herz, namentlich aber sollen die in den heiligen Schriften des Volkes aufgezeichneten Geschichten als Beispiele der Gottesfurcht und Tugend der Jugend vorgehalten werden. — Auch der jüdische Gelehrte Philo (im 1. Jahrhundert unserer Zeitrechnung) vergißt bei seinen wissenschaftlichen Speculationen nicht, wie sehr das gesammte Volksleben von der Erziehung der Kinder abhängig sei, wie denn von jeher denkende Männer gegen den beginnenden Verfall ihrer Nation in der Heranbildung eines besseren Geschlechtes die stärkste Schutzwehr erblickten, freilich meistens zu spät.

Eigentliche Kinderschulen scheinen bei den Juden erst in den letzten Jahrzehnten vor der Zerstörung Jerusalems entstanden zu sein. Zur Wiederaufrichtung des Volksthums auf heimischer Erde konnten dieselben nicht mehr führen; denn mit dem letzten Reste politischer Freiheit ging die Grundbedingung ihres Gedeihens verloren. Doch haben die Juden in der letzten Zeit des Alterthums, sodann durch das ganze Mittelalter hindurch und bis auf die Neuzeit herauf fortwährend eine rege Thätigkeit auf allen Gebieten der Wissenschaft entfaltet. Ueberall, wo sie in größerer

Anzahl beisammen wohnten, nicht blos in Jerusalem, Alexandria, Babylon und anderen Städten des Orients, sondern auch in den romanischen und deutschen Ländern, unterhielten sie blühende Akademieen, welche die Stellen der späteren Hochschulen vertraten. Allerdings hat auch die jüdische Gelehrsamkeit, ebenso wie im Mittelalter die christliche, ihr scholastisches Zeitalter gehabt, in welchem sich die Geister abmühten, alles Denken und Leben in ein künstliches System theologischer Satzungen zu bannen, während Jugend- und Volksbildung auf bloße Anleitung zu einem unverstandenen Werkdienst hinauslief. Aber im Ganzen haben die unter allen Völkern zerstreuten Israeliten immer eine hervorragende Begabung und ein lebhaftes Interesse für intellectuelle Arbeit an den Tag gelegt, und Jahrhunderte lang sind sie die wichtigsten Pfleger der Wissenschaften: der Mathematik, Astronomie, Medicin, Geschichte, Sprachkunde und Philosophie gewesen.

Noch jetzt zeichnen sich die Juden durch große Regsamkeit auf allen Gebieten des geistigen Lebens aus. Insbesondere ist auch ihre Betheiligung am Schulwesen meist eine sehr eifrige. Die Eltern halten ihre Kinder nachdrücklich zum Lernen an und bekümmern sich sorgfältig um deren Fortschritte; die Kinder stehen nicht selten an Wißbegierde und zähem Fleiße ihren christlichen Schulgenossen voran. Auch an werkthätiger Menschenfreundlichkeit zur Erziehung der vom Schicksale oder von der Natur vernachlässigten Kinder (der Waisen, Tauben, Blinden) fehlt es den Israeliten nicht, wie ihnen überhaupt der Sinn für Humanität nur mit Unrecht abgesprochen werden kann; ist ja doch die humanste aller Religionen aus dem Judenthum hervorgegangen. Und wenn auch dasselbe noch manche Schattenseite als Erbtheil des Stammes und als Wirkung langer Mißhandlung an sich trägt, so haben doch die modernen Völker allen Grund, an ihre eigene Brust zu schlagen und mit den Israeliten eine aufrichtige Versöhnung auf Grundlage voller Gleichberechtigung herbeizuführen.

Zweiter Abschnitt.

Die classischen Völker.

§. 9. Bedeutung der classischen Völker. Die Griechen im Allgemeinen.

Die alten Israeliten haben auch auf die christlichen Völker einen erziehlichen Einfluß geäußert; denn die Religion und die Geschichte der ersteren sind von den letzteren als wesentliche Bestandtheile in das System des Jugendunterrichtes aufgenommen worden und behaupten noch heute als wichtige, nicht selten überschätzte Lehrstoffe ihren Platz in der deutschen Elementarschule. Anderweite Bildungsmittel aber hat uns das jüdische Alterthum nicht hinterlassen, und so ist die pädagogische Nachwirkung desselben auf das religiöse Gebiet beschränkt geblieben. Noch weniger ist bis jetzt die Cultursubstanz der übrigen altorientalischen Völker als befruchtendes Element in das Erziehungswesen der abendländischen Nationen eingegangen.

Dagegen haben die Griechen und Römer einen unermeßlichen Antheil an der Gesammtbildung der modernen Völker, besonders der Deutschen. Zwar unsere Elementarschulen vermochten sich aus dem Culturschatze der Griechen und Römer bis jetzt nur wenig anzueignen; aber die deutschen Gelehrtenschulen erkennen in den Sprachen und Literaturen derselben die wichtigste Grundlage ihres Unterrichtsplanes und erinnern schon durch ihren Namen an das für sie mustergiltige (classische) Alterthum. Für die allgemeine deutsche Volksbildung ist besonders der Umstand von Wichtigkeit geworden, daß unsere größten Dichter aus den poetischen Meisterwerken der Griechen und Römer die Begeisterung, die Formen und Regeln, zum Theil selbst die Stoffe zu ihren Productionen

geschöpft haben. Ueberhaupt ist das höhere Geistesleben der neueren Völker, namentlich der Deutschen, unter wesentlichem Einflusse antiker Vorbilder zu Stande gekommen. Griechen und Römer sind die Begründer der Geschichtschreibung; in der Mathematik, in der Philosophie, in der bildenden Kunst sind die ersteren, in der Rechtswissenschaft die letzteren Lehrer der Völker gewesen. Selbst Natur- und Erdkunde verdanken dem classischen Alterthum wichtige Grundlagen.

Dies Alles weist uns auf das Bildungswesen der Griechen und Römer hin; und in der That finden wir bei diesen Völkern, wenn auch keineswegs das Ideal erziehlichen Lebens, so doch eine beachtenswerthe pädagogische Praxis und eine entwickelte pädagogische Theorie. Zuerst nun nehmen die Griechen oder Hellenen unsere Aufmerksamkeit in Anspruch.

Aus den Schilderungen, welche Homer, sowie spätere griechische Autoren gelegentlich über Familien- und Erziehungsverhältnisse entwerfen, können wir entnehmen, daß im griechischen Alterthume die Kinder mit großer Pietät an ihren Eltern hingen, und daß die letzteren auf eine edle Zucht im häuslichen Kreise mit Eifer bedacht waren. Ehrfurcht und Gehorsam gegen die Eltern, Scheu vor dem Alter und vor der Sitte, Bescheidenheit, Schamhaftigkeit und Schweigsamkeit galten bei den alten Hellenen als die Hauptzierden der Kinder. Es war Grundsatz, daß, wer einst zu befehlen berufen sei, vorerst gehorchen, sich fügen und unterordnen lernen müsse. Schlicht und kunstlos wurde die Jugend zu ehrbarer Gesinnungs- und Handlungsweise und zu den Geschäften der Eltern herangebildet; der Sohn fand im Vater sein Vorbild und seinen Lehrer: körperliche Tüchtigkeit und Wehrhaftigkeit verbunden mit religiösem Sinne, oder wie Schiller sagt: „Speere werfen und die Götter ehren", war das Hauptziel der Knabenerziehung. Die Tochter wuchs an dem Muster und unter den Weisungen der Mutter zu einer geschickten und tugendhaften Hausfrau heran.

Diese einfachen Verhältnisse änderten sich, als auf das patriarchalisch-heroische Zeitalter ein verwickeltes Volksleben und ein künstliches Staatswesen folgte, womit die eigentliche Geschichte der Hellenen beginnt. Charakteristisch sind hierbei besonders zwei Um-

stände: erstens das Zurücktreten des Familienlebens und der Familienerziehung gegen das Staatsleben und die Staatserziehung, zweitens die Verschiedenartigkeit der politischen und pädagogischen Richtung bei den einzelnen Stämmen der Griechen. Es ist wol richtig, daß in Hellas, namentlich in Athen, eine freiere Entfaltung der menschlichen Kräfte stattfand, als in den großen despotisch zugeschnittenen Reichen des alten Orientes; allein seinen Werth erlangte auch der Grieche nicht als Individuum, nicht im Kreise seiner Angehörigen, sondern nur als Glied seines Staates. Die selbstständige Würde des Menschen und die Bedeutung des häuslichen Lebens ist dem griechischen Volksgeiste niemals zum Bewußtsein gekommen. Die öffentliche Meinung wurde durch Staatsrücksichten bestimmt, durch Standes- und Stammesvorurtheile verdunkelt, durch politischen Separatismus beschränkt. Nie und nirgends hat es in Griechenland eine allgemeine Volkserziehung gegeben; ja die völlig freien und zur unbeschränkten Theilnahme an der nationalen Bildung und am öffentlichen Leben berechtigten Hellenen bildeten im Verhältniß zu den großen Massen der Halbbürger, Leibeigenen und Sklaven nur einen kleinen Bruchtheil. Schon aus diesem Grunde wäre es thöricht, das Erziehungssystem der Griechen in Bausch und Bogen den neueren Völkern als Muster anzupreisen. Und welches Erziehungssystem könnte man hierbei im Sinne haben, da die Hellenen in ihren pädagogischen Grundsätzen und Veranstaltungen zu keiner Uebereinstimmung gelangt sind? Wie sie schon in der Urzeit in zahlreiche Stämme zerfielen, später in die vier Völkerschaften der Aeolier, Dorier, Jonier und Achäer geschieden waren, so haben sie niemals eine nur leidlich zusammenhaltende politische Einheit gebildet, sondern sie traten in einer Menge kleiner Staaten auseinander, die sich fast nie vertrugen, oft aber bekämpften, und die im Allgemeinen ihr Wol und Wehe von dem Standpunkte eines engherzigen Particularismus betrachteten. Wie hätte aus diesen Verhältnissen eine allgemeine Nationalerziehung hervorgehen können? — Die meisten hellenischen Staaten scheinen kaum zu dem Bewußtsein gekommen zu sein, daß die Bildung der Jugend eine Sache von Wichtigkeit sei; denn abgesehen von Epirus und Thessalien haben auch die sämmtlichen äolischen und achäischen Gebiete

Mittelgriechenlands (Böotien, Phokis u. s w.) und des Peloponnes (Arkadien, Elis, Achaia) von ihren pädagogischen Grundsätzen und Institutionen keine Kunde hinterlassen. Ein streng planmäßiges, freilich sehr einseitiges Erziehungssystem hat blos der dorische Stamm, dessen Hauptsitz Sparta war, ausgebildet. Neben demselben haben nur noch die Athener, vorzugsweise ionischen Ursprungs, mit ihrer freieren pädagogischen Praxis und ihren großen pädagogischen Theoretikern Anspruch auf einen Platz in der Erziehungsgeschichte.

§. 10. Die Spartaner; Pythagoras.

Die Spartaner haben die Grundlagen ihrer Staatseinrichtung und ihrer Erziehungsweise etwa im Anfange des 9. Jahrhunderts vor Christo zu einem bestimmten politisch-pädagogischen Systeme ausgebildet. In diese Zeit wird nämlich Lykurgos versetzt, dessen Lebensgeschichte zwar durchaus dunkel ist, der aber von den Spartanern als Urheber ihrer Staatsverfassung und ihres Erziehungswesens verehrt wurde. In diesen auf Lykurg zurückgeführten Institutionen erscheinen die Spartiaten im engeren Sinne des Wortes, welche als Eroberer in den südlichen Peloponnes eingewandert waren, als der herrschende Stand, als Kriegsadel, während die früheren Bewohner des Gebietes am Euratos, wahrscheinlich Achäer, als Periöken und Heloten den zweiten und dritten Stand bilden. Periöken (Umwohner) nämlich wurden diejenigen Lacedämonier genannt, welche durch freiwillige Unterwerfung unter die eingedrungenen Dorier sich einen Theil ihres Grundbesitzes und ihre persönliche Freiheit gerettet hatten, ohne aber an der Staatsverwaltung und an der spartanischen Erziehung theilnehmen zu dürfen; sie trieben Landwirtschaft, Handel und Gewerbe, Arbeiten, welche der herrschenden Classe als unehrenhaft galten. Heloten wurden (wie es scheint von der Stadt Helos) jene Bewohner des südlichen Peloponnes genannt, welche erst nach hartem Kampfe von den Doriern unterworfen und dann ihrer Menschenrechte beraubt worden waren; sie mußten ihr Land als Eigenthum der Spartiaten betrachten, dasselbe als Frohnbauern bestellen und ihren Herren auch sonstige Sklavendienste leisten. Der mittlere und der untere Stand spielten also im spar-

tanischen Staate keine politische Rolle; von ihrer Erziehungsweise wissen wir nichts, sie wird wol nichts Anderes gewesen sein, als eine Anleitung zu der im Voraus bestimmten Beschäftigungs- und Lebensart. Der spartanische Staat war kein freies Volksthum, sondern eine Adelsherrschaft, die spartanische Erziehung keine allgemeine Volksbildung, sondern eine specielle Zucht und Unterweisung der Kinder des allein herrschenden Standes. Dies darf man nicht außer Acht lassen, wenn man die Licht- und Schattenseiten der spartanischen Erziehung richtig beurtheilen will.

Da dieselbe den Zweck hatte, das bestehende Staatssystem aufrecht zu erhalten, also die herrschende Kaste im Besitze ihrer Macht zu sichern, so mußte die körperliche Kraft und die kriegerische Tüchtigkeit der Jugend als Hauptziel der pädagogischen Maßnahmen erscheinen. Die physische Erziehung stand im Vordergrunde; der Staatszweck gab ihr dem Volke gegenüber ein ritterliches, fremden Staaten gegenüber ein militärisches Gepräge. Um nun vor Allem einen ausreichenden und kräftigen Nachwuchs innerhalb der regierenden Classe zu erzielen, waren schon die ehelichen Verhältnisse durch Gesetz und Sitte regulirt. Das Heiraten galt als Bürgerpflicht; der Mann, welcher sie nicht erfüllte, verlor die öffentliche Achtung und mußte überdies eine besondere Steuer zahlen. Auch war nur die standesgemäße Ehe gestattet, und nur vollständig reife Personen durften sie schließen. Schwangere mußten durch eine strenge Diät das Gedeihen der Leibesfrucht fördern. Die Kinder gehörten nicht den Eltern, sondern dem Staate. Der Vater war verpflichtet, sein neugeborenes Kind zu den Aeltesten seines Stadtbezirkes zu bringen. Fanden es dieselben gesund und wolgestaltet, so wurde es in die Bürgerliste eingetragen; erschien es schwächlich oder mißgestaltet, so wurde es im Taygetosgebirge dem Untergange preisgegeben. Die zur Auferziehung bestimmten Kinder blieben bis zum siebenten Lebensjahre im elterlichen Hause, wo sie sehr einfach erzogen und möglichst abgehärtet wurden. Im Alter von sieben Jahren kamen die Knaben in besondere Erziehungshäuser, wo sie in drei Hauptabtheilungen, die durch das zwölfte, fünfzehnte und achtzehnte Lebensjahr markirt waren, und in zahlreichen Unterabtheilungen eine gemeinsame Erziehung genossen. Im Alter von achtzehn Jahren

trat der junge Spartaner aus der Erziehungsanstalt in den Militärdienst. Für die Mädchen blieb zwar das elterliche Haus die Wohnstätte, wo sie unter mütterlicher Leitung das Spinnen und Weben, sowie die Regierung der von Sklaven besorgten Wirtschaft erlernten; sie mußten aber ebenfalls auf öffentlichen Plätzen zu gymnastischen Uebungen erscheinen, die denen der Knaben fast ganz gleich waren. Denn auch bei der weiblichen Erziehung kam es hauptsächlich auf körperliche Kraft, Schönheit und Gewandtheit an, damit das Mädchen einst dem Staate gesunde Kinder gebären könne, was als die wichtigste Aufgabe der Spartanerin galt.

Die Hauptsache bei der Knabenerziehung war die Gymnastik, welche in einem System alltäglich betriebener Uebungen bestand, nämlich im Springen, Laufen, Ringen, Speerwerfen und Diskosschwingen; der Diskos war eine Scheibe aus Stein oder Metall, welche mittels eines Riemens geschleudert wurde. Diese fünf Uebungen, das Pentathlon genannt, bildeten den classischen Cyklus der Gymnastik. In der späteren Zeit kam hierzu der Faustkampf, und seit dem 4. Jahrhunderte vor Christo beginnt die freie Gymnastik in eine gewerbsmäßige Athletik auszuarten, indem junge Männer von geringer Herkunft die Kraft und Gewandtheit ihres Körpers gegen Lohn in öffentlichen Schaustellungen zeigten. Diese Art von Gymnastik erhielt einen großen Aufschwung, seitdem Griechenland mit dem römischen Reiche verschmolz; und in der Kaiserzeit entstanden fast in allen größeren Städten des Reiches besondere Athletenzünfte. — Der zweite Hauptheil der griechischen Erziehung, die musische genannt, trat bei den Spartanern stark zurück und bestand hauptsächlich in der Anleitung zum Spiel der Lyra und der Flöte, sowie zum Gesange altnationaler Chorlieder religiösen und patriotischen Inhaltes. Lesen und Schreiben waren nicht in das System der Staatserziehung aufgenommen, da man keine Literatur hatte, und selbst die Gesetze nur im Gedächtnisse der Bürger aufbewahrt werden sollten; wer jene Elementarfertigkeiten erlernen wollte, mußte es privatim in den Mußestunden thun. Die höheren Künste und Wissenschaften haben in Sparta keine Pflege gefunden, waren sogar zum Theil (Rhetorik, Dramatik) ausdrücklich verboten. Dagegen sollte die Jugend sowol

bei ihren gymnastischen als bei ihren musischen Uebungen und in ihrem sonstigen Leben unbedingten Respekt und pünktlichen Gehorsam gegen Aeltere und Vorgesetzte lernen; sie sollte sich über alle Gegenstände ihrer Umgebung ein richtiges und klares Urtheil aneignen, sich an eine möglichst kurze und bestimmte Ausdrucksweise (Lakonismus), an Wahrhaftigkeit, Einfachheit und Selbstbeherrschung gewöhnen. Der junge Spartaner mußte in vollkommener Selbstverleugnung sich in die alten Sitten fügen lernen und ein tüchtiger Unterthan des Staates werden, damit er einst auch gut regieren könne. Die Knaben standen daher ununterbrochen unter einer strengen Zucht und wurden an ein enthaltsames, jedem Luxus entsagendes Leben gewöhnt. Ihre Kost war kärglich, ihre Kleidung leicht und schmucklos; das Nachtlager mußte sich jeder Knabe selbst aus Schilf bereiten. Konnte aber der junge Spartaner durch einen Diebstahl sich einen Genuß bereiten, so war er straffrei, wenn er seine Beute unbemerkt in Sicherheit zu bringen wußte; man wollte ihm Gelegenheit geben, seine Schlauheit und Gewandtheit zum Zwecke der Selbsthilfe auszubilden.

Die Kosten einer solchen Staatserziehung waren natürlich, obwol an derselben die ganze männliche Jugend der eigentlichen Spartaner theilnahm, verhältnißmäßig gering und wurden durch einen kleinen Theil der von den Periöken gezahlten Steuern und der Erträgnisse des von den Heloten bebauten Staatslandes gedeckt. In der alten Zeit hatten übrigens die Spartaner für ihre öffentliche Erziehung nur die Knabenhäuser und einige freie Plätze ohne besondere Ausstattung. Erst im siebenten Jahrhunderte vor Chr. errichteten sie besondere „Gymnasien", Anstalten, wie sie später auch in Athen und anderen Hauptstädten Griechenlands hergestellt wurden. Sie waren zunächst ungefähr, was ein moderner Turnplatz ist, geebnete, durch eine Umzäunung eingeschlossene, mit einigen Baumreihen bepflanzte und für die verschiedenen Arten der Leibesübung abgetheilte und eingerichtete Grundstücke. Die auf diesen Plätzen errichteten Hallen hatten ursprünglich nur gymnastische Zwecke, indem in denselben bei ungünstigem Wetter die Leibesübungen vorgenommen wurden; erst in Athen sind sie zu Stätten der Geistesbildung und des wissenschaftlichen Lebens geworden. Im alten Sparta aber war kriegerische Tüchtigkeit ver-

bunden mit Charakterfestigkeit und Patriotismus das Hauptziel der Jugendbildung, weil die Krone der Bürgertugend. Das höhere Geistesleben blieb vernachlässigt. Und so ist es begreiflich, daß die Spartaner, nachdem sie im peloponnesischen Kriege ihre starke Seite gezeigt und ihre Eroberungslust befriedigt hatten, entarteten und erschlafften, um nach einem langen Siechthume ruhmlos vom Schauplatz der Geschichte zu verschwinden. Durch eine Erziehung, die im Junkerthum und Soldatenwesen ihr Ideal erblickt, kann keine bleibende Staatsordnung geschaffen werden.

Der bedeutendste Pädagog dorischen Geistes scheint Pythagoras gewesen zu sein. Doch sind die Nachrichten über ihn unsicher; denn er selbst und seine Schüler haben nichts Schriftliches hinterlassen, und die auf uns gekommenen Angaben über das Leben und Wirken des Pythagoras rühren größtentheils von Schriftstellern her, welche viele Jahrhunderte nach ihm lebten, und welche wahrscheinlich nur mündlichen, vielfach mythischen Traditionen folgten. Als ziemlich glaubwürdig gelten folgende Ueberlieferungen. Pythagoras war um das Jahr 580 auf Samos geboren. Bis in sein Mannesalter lag er in Zurückgezogenheit den Studien ob; vielleicht wurde er auch durch einen längeren Aufenthalt in Aegypten mit der Wissenschaft der dortigen Priesterkaste vertraut. Im Mannesalter gründete er zu Kroton, einer griechischen Colonialstadt Süditaliens, eine Erziehungsanstalt. Seine Zöglinge waren vornehme Jünglinge, welche unter dem Meister in einem gemeinsamen Hauswesen zu einer engen Genossenschaft vereinigt waren, und zwar zum Zwecke religiöser, sittlicher und wissenschaftlicher Bildung, wobei zugleich der Körper einer strengen Zucht und Uebung unterzogen werden sollte. Gott und die Sittengesetze, Natur und Mathematik, dies waren die Hauptgegenstände der Lehre und Forschung in der Schule des Pythagoras. Religiöse und sittliche Betrachtungen, wissenschaftlicher Unterricht, Lehrgespräche, Musik und gymnastische Uebungen bildeten die Tagesordnung der Anstalt. Durch eine sehr mäßige und enthaltsame Lebensweise sollte ebensowol die physische Gesundheit als die Moralität gefördert werden; Bekämpfung der Leidenschaften, Eintracht, Wahrhaftigkeit, Sittenstrenge, pünktlicher Gehorsam und Unterordnung unter die Autorität des Meisters war allen Zöglingen zur Pflicht gemacht.

Unter den Wissenschaften wurden Mathematik, Physik, Weltkunde und Philosophie von den Pythagoräern mit Vorliebe gepflegt und jedenfalls wesentlich gefördert. So wird dem Pythagoras z. B. die Aufstellung des nach ihm benannten geometrischen Lehrsatzes sowie die Bestimmung der Tonverhältnisse durch Zahlen zugeschrieben. Seine Lehrmethode war vermuthlich die positiv mittheilende, auf Autorität gegründete, und für die Schüler des Pythagoras soll das Wort des Meisters der stärkste Beweis für die Wahrheit einer Behauptung gewesen sein. Dieser Umstand deutet darauf hin, daß der Pythagoräische Erziehungsverein etwas Sectenartiges an sich hatte, wie er sich denn auch nach außen hin streng abschloß. Mit dem Volke verkehrte er nicht; ja es wird berichtet, daß die Pythagoräer demselben abgeneigt gewesen seien und sich allmälig zu einem aristokratisch-politischen Vereine zur Bekämpfung der Volksfreiheit formirt haben. Hierdurch sei das Volk mehr und mehr aufgeregt worden und dasselbe habe eines Tages das Haus, in welchem die Pythagoräer versammelt waren, in Flammen gesteckt. Ob dabei Pythagoras selbst mit verbrannt sei, oder ob er sich durch die Flucht gerettet habe, war schon im Alterthume ungewiß; sicher scheint aber zu sein, daß seine Wirksamkeit und sein Bund ein gewaltsames Ende fand (um das Jahr 500 vor Ch.).

§. 11. Die Athener.

Die politische und culturhistorische Blüte Athens ist durch die Gesetzgebung Solons (594 v. Ch) eingeleitet worden. Diese entsprach dem demokratischen Sinne der Athener, begünstigte die freie Entwickelung der Kräfte des ganzen Volkes und gestattete namentlich dem Geistesleben einen unbeschränkten Aufschwung, während die Gesetzgebung Lykurgs auf der aristokratischen Richtung der Spartaner ruhte, die Bildung uniformirte und die Intelligenz lähmte. Solon, geb. 639 zu Athen, gestorben 559 auf Cypern, war einer der gebildetsten und edelsten Männer seiner Zeit; man rechnete ihn zu den sieben Weisen des Alterthums. Da er erkannte, daß der Bestand des Staates von der Beschaffenheit der Bürger abhänge, so richtete er seine Gesetzgebung auch auf die Erziehungsverhältnisse, ohne jedoch den Eltern ihre Rechte zu

nehmen und die Jugend einer Schablone zu unterwerfen. Er erklärte die Eltern als Herren der Kinder, verbot ihnen aber den zu seiner Zeit noch üblichen Verkauf der Töchter. Die Knaben sollten nach Solons Bestimmungen nicht nur ihren Geist ausbilden, sondern auch irgend ein Gewerbe lernen (Landbau, Handel, Handwerk, Kunst), worauf sie ihre Existenz gründen könnten. Versäumte der Vater seine Erzieherpflicht, so sollte er keinen Anspruch haben, sich im Alter von seinem Sohne unterstützen zu lassen, während jeder wolerzogene junge Mann verbunden war, seine Eltern zu versorgen, durch Verletzung der kindlichen Pflichten aber die öffentliche Ehre und die bürgerlichen Rechte verlor. Ohne Zweifel gingen diese Bestimmungen aus dem Bestreben hervor, den Staat gegen das Proletariat zu sichern, in dessen Rohheit und Armut Solon mit Recht die gefährlichste Klippe aller öffentlichen Wolfahrt und das schwerste Hinderniß aller Volkserziehung erblickte. Nicht dadurch sollte nach Solons Plan das Gemeinwesen gestützt werden, daß man die ärmeren Classen mit Gewalt im Zaume hielte, ohne ihrem Elende und ihrer Verwilderung abzuhelfen, sondern dadurch, daß man ihnen die Elemente der Bildung zuführte, Ehrgefühl einpflanzte und in einem bürgerlichen Gewerbe eine feste Grundlage des materiellen Wolstandes gewährte. Festigung des Staates durch geistige und wirtschaftliche Hebung des Bürgerstandes war das Hauptziel Solons. Er brachte nicht blos die Bildung, sondern auch die A r b e i t zu Ehren. Im Alterthume galt die Arbeit fast überall als schimpflich, als das Antheil der niedrigsten Volksclassen. Solon aber erklärte, daß Niemand seines Gewerbes halber geringgeschätzt werden dürfe, daß jede nützliche Berufsthätigkeit achtungswerth, daß es dagegen schimpflich sei, durch Trägheit in Armuth zu verfallen. Diese von Solon seinem Volke eingeprägten Ideen trugen gewiß viel dazu bei, daß die Athener auf jene Höhe gelangten, auf welcher wir sie zur Zeit der Perserkriege stehen sehen.

Ein ideales Erziehungswesen finden wir allerdings auch bei ihnen nicht. Denn selbst hier bestand das S c l a v e n t h u m in großem Umfange, und auch die weisesten Griechen, z. B. Plato und Aristoteles, finden dieses unmenschliche Institut in voller Ordnung. Die Kinder der Sclaven waren in der Regel von der

den Freigeborenen geziemenden Bildung ausgeschlossen, da sie überhaupt kein Recht zur Theilnahme am öffentlichen Leben hatten. Welcher Menge hierdurch ein menschenwürdiges Dasein unmöglich gemacht wurde, kann man aus der Thatsache ermessen, daß zur Zeit des Perikles (um 450) in Attika neben 20,000 waffenfähigen Bürgern 400,000 Sklaven lebten. Ferner hatten in Athen, ebenso wie in vielen anderen Staaten, nicht einmal die Kinder der Freien einen gesetzlichen Schutz ihres Lebens, indem der Vater zur Auferziehung seiner Kinder nicht verpflichtet war, sondern sie ungestraft aussetzen durfte. Selbst Solon hatte gegen diese barbarische Unsitte kein Verbot zu geben gewagt, und noch in der Blütezeit Athens galt sie als ein Recht der Väter, dem freilich die zur Milde geneigte öffentliche Meinung keineswegs günstig war. — Weiter muß hervorgehoben werden, daß in Athen die Erziehung der Mädchen sehr vernachlässigt war. Dieselben wurden wol zur Führung des Hauswesens und zu weiblichen Arbeiten angeleitet, galten aber als Wesen geringerer Art und wurden im Allgemeinen wie bei den Orientalen gehalten. Selbst ihre körperliche Entwickelung litt, indem sie selten aus dem Hause kamen, und es ist daher begreiflich, daß die Athenerinnen im Allgemeinen als schmächtige, blasse Gestalten geschildert werden. Oeffentlich durften sich die Mädchen nur bei festlichen Aufzügen zeigen, an welchen sie zu Ehren der Götter theilnahmen. Die Stellung, welche die Frauen in Sparta einnahmen, indem sie eine männliche Erziehung erhielten und im Hause ein großes Ansehen genossen, galt in Athen als verderbliches „Weiberregiment". Lesen und Schreiben, Künste und Wissenschaften lernten ehrbare Mädchen blos ausnahmsweise; man hielt dies für einen Luxus, der eigentlich nur weiblichen Personen von zweideutigem Rufe zukomme.

Abgesehen von diesen Schranken, welche der Volksgeist der Erziehung setzte, herrschte in Athen auf dem pädagogischen Gebiete die freieste Bewegung. Kein Kastenwesen und kein Priesterthum lähmte oder gängelte die Jugendbildung. Selbst der Staat mischte sich wenig in dieselbe ein. In der Hauptsache war Erziehung und Unterricht eine Privatangelegenheit. Es hing zunächst von den Vermögensverhältnissen, der Einsicht und dem guten Willen der Väter ab, welche Bildung ihre Söhne erhalten

sollten. Dabei war jedoch der subjectiven Willkür durch die öffentliche Meinung, der familiären Beschränktheit durch das Culturleben des Gemeinwesens ein heilsames Gegengewicht gegeben. Zwar galt in pädagogischen Dingen die freie Selbstbestimmung der Bürger als Princip; aber diese freie Selbstbestimmung erfolgte im Allgemeinen gemäß den Anschauungen der Gesammtheit. Einer obrigkeitlichen Organisirung des Bildungswesens glaubte man in Athen nicht zu bedürfen. Es gab keine Schulgesetze, keine Schulbehörden, keine staatlichen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten, keine Bestimmungen über Lehrbefähigung, keine Prüfungsvorschriften, keinen Schul- oder Bildungszwang. Auch Solon hatte etwas Derartiges nicht einzuführen versucht. Er begnügte sich damit, den Bürgern ein Interesse für die Erziehung ihrer Söhne einzuflößen, und überließ es dem öffentlichen Leben, der pädagogischen Thätigkeit die speciellen Antriebe und Normen zu geben, indem ja in einem freien Staate, wie Athen war, das Streben nach persönlicher Tüchtigkeit einem Jeden zum Vortheile gereichte und durch zahlreiche Bildungsmittel Befriedigung fand. Jedem Talente ohne Unterschied des Standes war der Weg zur höchsten Bildung wie zur höchsten Stellung geöffnet. Eine Menge der wirksamsten Factoren: das regsame Naturell des Volksstammes, die demokratische Staatsverfassung, die Oeffentlichkeit des politischen Lebens und der Rechtspflege, das freie Gewerbswesen, der lebhafte Verkehr im Inneren und nach außen, die überall sichtbaren Denkmäler der schönen Kunst, die durch mündlichen Vortrag verbreiteten Erzeugnisse der Poesie, das Theater, der gottesdienstliche Cultus — erzeugten in Athen von selbst ein großartiges Geistesleben, welches alle Schichten des Volkes durchdrang. Sicher war in der Blütezeit dieses Staates die Volksbildung eine allgemeine, und keine Stadt der Welt hat für die Cultur des Menschengeschlechtes so viel geleistet, wie Athen.

Betrachten wir nun die pädagogische Praxis, wie sie sich auf den im Vorstehenden geschilderten Grundlagen in Athen entwickelte. Die planmäßige Erziehung eines jungen Atheners aus wolhabender Familie dauerte 18 Jahre. Dieser Zeitraum zerfiel in die drei ungefähr gleich langen Perioden des Kindes-, Knaben- und Jünglingsalters. Die ersten 6—7 Jahre waren der häuslichen

Erziehung gewidmet, wobei Leibespflege, Spiel und sittliche Zucht die Hauptsachen waren. In unbemittelten Familien lag die häusliche Erziehung natürlich den Müttern ob; in wolhabenden Familien aber erhielt in der Regel jedes Kind eine Amme und vom zweiten Lebensjahre an eine Wärterin. Die Ammen waren meist Sklavinnen, welche für ihren Dienst eine gute Behandlung und die Freiheit erhielten, oft auch später in der Familie verblieben und ihren Pfleglingen als Wärterinnen dienten. Nicht selten wurden auch von reichen Eltern Spartanerinnen als Ammen gemiethet; bisweilen verrichteten den Dienst derselben auch arme Athenerinnen. Die Wärterin (Kindsfrau), meist eine ältere Person, bisweilen auch die gewesene Amme, hatte das Kind vom zweiten bis zum siebenten Jahre in ihrer Pflege und Aufsicht. Sie reichte dem Kinde die Nahrung, kleidete es an und aus, trug oder führte es in's Freie, spielte mit ihm, leitete sein Benehmen, erzählte ihm Märchen u. s. w. Die gebräuchlichsten Kinderspiele waren in Athen ungefähr dieselben wie bei uns. Je nach Alter und Geschlecht unterhielten sich die Kinder mit der Klapper, mit Puppen, mit kleinen Wagen, Häusern, Schiffen, Steckenpferden, Würfeln, Kreiseln, mit Ballwerfen, Schaukeln, Reiftreiben, Fangen, Versteckeu, Blinde-Kuh, Rathen, Scherbenspiel 2c.

Ungefähr im siebenten Jahre erhielt der Sohn eines wolhabenden Bürgers statt der Wärterin einen „Pädagogen" (d. i. Knabenführer). Dies war in den meisten Fällen ein Sklave (nur selten ein Freigeborener), welcher dem jungen Menschen in der Regel vom siebenten bis zum achtzehnten Jahre als Beschützer, Rathgeber, Sittenwächter und Diener zur Seite stand. Der Pädagog lehrte den Knaben, wie er die Speisen anfassen, das Gewand anlegen, wie er sitzen, gehen, grüßen, sich benehmen solle; er begleitete den Knaben auf den Spaziergängen, vom Hause zur Schule und zurück u. s. w. Unterricht ertheilte er in der Regel nicht. Diesen erhielten die Knaben von verschiedenen Lehrern und an verschiedenen Orten. Es gab in Athen eine große Anzahl Elementarlehrer („Grammatisten" genannt), welche gegen Schulgeld die ihnen zugeführten Knaben unterrichteten. Das Lehrgeschäft war ein freies Gewerbe, die Schulen waren Privatanstalten, persönliche Unternehmungen von Männern, welche zur Unterweisung

der Jugend Lust hatten und sich dazu die nöthige Fähigkeit zutrauten. Manche Lehrer, jedenfalls die unbemittelten, unterrichteten unter freiem Himmel, auf Straßen und Plätzen diejenigen Knaben, welche nur ein geringes Lehrgeld zu zahlen vermochten. Die meisten aber hatten besondere Lehrzimmer, in denen eine kleinere oder größere Schaar von Kindern beisammensaß. Eine solche Kinderschule, ungefähr für 7—12jährige Knaben bestimmt, hieß Didaskaleion, später Pädagōgeion, mit welch' letzterem Worte man ursprünglich nur das Wartezimmer der Pädagogen bezeichnete. Was den Unterricht in diesen Anstalten betrifft, so lernten die Kinder vor Allem das Lesen und Schreiben; setzten sie den Schulbesuch lange genug fort, so wurden sie auch in den Bau und die Literatur der Muttersprache und in die Arithmetik eingeführt; im Anschluß an die Lectüre gab ihnen der Lehrer auch Erläuterungen aus der Götterlehre, Geschichte, Erd- und Naturkunde, sowie sittliche Ermahnungen, namentlich unter Hinweis auf die rühmlichen Thaten edler Männer der Vorzeit. Im Leseunterrichte bedienten sich die Lehrer der Buchstabirmethode; im Schreibunterrichte versuchten die Kinder entweder das Vorgeschriebene frei zu copiren und einzuüben, oder sie zogen die in Wachstäfelchen eingegrabenen Zeichen zunächst mechanisch nach, oder der Lehrer führte ihnen die Hand. Waren die Elemente überwunden, so diente besonders Homer, das Grundbuch aller griechischen Bildung, als Lesebuch; außerdem wurden auch Hesiod, Solon und andere Autoren, sowie Chrestomathieen zu Unterrichtszwecken benutzt. — Neben diesem grammatischen und literarischen Elementarunterrichte ging der gymnastische Elementarunterricht einher, welchen die Knaben auf den für sie bestimmten Uebungsplätzen („Palästren" genannt) von den „Pädotriben" (Turnlehrern für Knaben) erhielten. Auch diese waren Privatlehrer, mancher derselben errichtete sich sogar eine eigene Palästra; doch waren die meisten der Palästren auf öffentliche Kosten hergestellt. Spiele, Freiübungen der Hände und Füße, Springen, Laufen, Ringen, Werfen, Uebungen am Seil u. s. w., wechselten mit einander ab. Dabei wurde durch strenge Zucht auf ein schickliches Betragen der Knaben gehalten, und die Pädotriben waren zugleich Anstandslehrer. Auch das Schwimmen lernten in Athen alle Knaben, jedoch wie es scheint weniger durch besonderen

Unterricht, als durch freie Nachahmung und Uebung; jedenfalls war es eben so verbreitet, wie das Lesen. — Zur grammatischen und gymnastischen Bildung der Knaben kam in der Regel noch ein musikalischer Cursus, welchen sie bei dem „Kitharisten" (dem Musiklehrer) durchmachten. Die Athener legten der Musik einen hohen pädagogischen Werth bei, weil dieselbe durch Wolklang und Zeitmaß den Seelen Sanftmuth, Sittsamkeit und Liebe zu besonnenem, gesetzmäßigem Thun einpflanze. Die Knaben wurden vor Allem im Gesang geübt, wobei sie zuerst die Texte und dann die Weisen der Lieder lernten, welche einen ernsten, choralmäßigen Charakter hatten und theils die Herrlichkeit der Gottheiten, theils die Ruhmesthaten der Vorfahren priesen. Daneben machten auch manche Knaben schon den Anfang im Spielen der in Athen allgemein beliebten Saiteninstrumente Lyra und Kithara (Zither), sowie, obwol seltener, im Blasen der Flöte.

Bemerkenswerth ist, daß in allen athenischen Schulen zur Blütezeit des Staates eine sehr strenge Zucht herrschte, und daß sämmtliche Lehrer, die Kitharisten nicht weniger als die Grammatisten und Pädotriben, viel Schläge austheilten. Daher sagt z. B. der griechische Dichter Aristophanes: „Aus jeder Gasse zogen die Knaben in leichten Käppchen, mit bloßen Köpfen und Füßen trotz Regen und Schnee zusammen in schönster Ordnung der Singschule zu. Da saßen sie ruhig und sittsam, nicht mit übereinandergeschlagenen Schenkeln, und lernten irgend ein gutes Lied: „Die Städtezerstörerin Pallas", oder: „Was schallt von fern", das ihnen der Meister in alter Melodie, wie Väter und Ahnherrn sie immer gesungen, vorsang, langsam und ernst. Wenn einer dann Muthwillen treiben, oder die Melodie mit Schnörkeln verzierlichen wollte, ... so ward er, als hätt' er sich gröblich an den Musen vergangen, mit scharfen Schlägen gezüchtigt."

Daß die Söhne der ärmeren Bürger schon im Kindheits- und Knabenalter durchschnittlich weniger lernten, als die der reicheren, war natürlich und wird auch ausdrücklich von Plato und anderen griechischen Autoren bezeugt. Noch stärker trat dieser Unterschied im späteren Jugendalter hervor, indem die Aermeren ein Gewerbe ergreifen mußten und sich nur nebenbei fortbilden konnten, die Reicheren aber bis zum achtzehnten Jahre sich vorzugsweise mit

musischen und gymnastischen Uebungen beschäftigten. Schon Solon hatte den wolhabenden Bürgern empfohlen, ihre Söhne außer in der Gymnastik auch in der Musik, Mathematik, Poesie und Philosophie unterrichten zu lassen, und in der Blütezeit Athens wurde diese Weisung allgemein befolgt. Es gab Privatlehrer für alle Fächer. Diejenigen, welche den höheren literarischen Unterricht ertheilten und ungefähr die Stelle unserer Gymnasiallehrer ausfüllten, hießen Kritiker, auch Grammatiker. Sie bauten auf dem von den Grammatisten (Elementarlehrern) gelegten Grunde weiter, führten tiefer in den Inhalt der Literatur ein, und knüpften an die Erklärung der Autoren Vorträge über Grammatik, Metrik, Poetik und Rhetorik, woran sich praktische Uebungen schlossen. Neben dem literarischen Cursus nahmen die jungen Athener Unterricht bei Musikern, Mathematikern, Rhetoren und Philosophen; seit dem 4. Jahrhunderte v. Chr. gab es auch Zeichenlehrer in Athen, welche viele Schüler um sich versammelten. Manche Mathematiker, Rhetoren und Philosophen lehrten in den Gymnasien, wo sich nicht blos Jünglinge, sondern auch Männer in großer Anzahl um sie schaarten. Auf diese Weise wurden in Athen die Gymnasien, welche ursprünglich nur zur gymnastischen Ausbildung der Jünglinge und zur Leibesübung der Männer bestimmt waren, zugleich die Mittelpunkte des höchsten Geisteslebens, zu Anstalten, welche die Stelle unserer Hochschulen vertraten; und sie wurden nun auch ihrem neuen Zwecke entsprechend erweitert, verschönert und mit Lehrsälen ausgestattet. Im attischen Volksleben erhielt überhaupt das musische Element mehr und mehr das Uebergewicht über das gymnastische, während bei den Spartanern das letztere entschieden vorherrschte. Von den fünf alten Gymnasien Athens erlangten namentlich die Akademie durch Plato und das Lyceum durch Aristoteles einen großen Ruhm. — Die gymnastische Ausbildung der athenischen Jünglinge erfolgte, wie schon bemerkt, in den Gymnasien durch die „Gymnasten" (Turnlehrer für Jünglinge). Dieselben mußten, um die Jünglinge schulmäßig durchbilden zu können, das Ganze der Gymnastik praktisch, theoretisch und methodisch beherrschen. Die Athener standen auch in ihrer körperlichen Ausbildung, selbst in kriegerischer Tüchtigkeit, den Spartanern keineswegs nach. Nur legten jene bei ihren Leibes-

übungen mehr Nachdruck auf plastische Schönheit, als auf bloße physische Kraft, wie denn überhaupt das ästhetische Element eine hervorragende Stelle in der gesammten athenischen Bildung einnahm.

Mit dem achtzehnten Lebensjahre ging der regelmäßige Bildungscursus der athenischen Jünglinge zu Ende. Sie erlernten nun die Kriegskunst, wobei namentlich auch das Fechten und Reiten geübt wurde. Im Alter von zwanzig Jahren leistete der junge Athener den Bürgereid und war nun ein selbstständiger Mann.

Es ist oben gesagt worden, daß sich der athenische Staat als solcher nur wenig in das Bildungswesen mischte. Wir bestimmen dies jetzt näher. Sämmtliche Gymnasien, ebenso auch mehrere Palästren waren auf Staatskosten errichtet und standen unter staatlicher Ueberwachung. Die behördlichen Organe sahen darauf, daß die Gebäude und Anlagen in gutem Zustande erhalten würden, daß bei deren Benutzung die nöthige Zeitordnung beobachtet würde, daß, um Störungen und Unsittlichkeiten zu verhüten, nicht unberufene Personen bei den Uebungen erschienen, daß die Ringplätze, wie auch die Schulen vor Sonnenuntergang geschlossen würden. Kurz: der Staat überwachte die äußere Ordnung der von ihm errichteten Bildungsanstalten und übte überhaupt in Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichtes, wie auch auf den anderen Gebieten des Volkslebens, die Wolfahrts- und Sittenpolizei. In das innere Getriebe der pädagogischen Praxis aber griff er nicht ein.

So lange nun das großartige Geistesleben der Athener von sittlichem Ernste, von der Scheu vor den Göttern und der Liebe zum Vaterlande getragen wurde, wirkte ihre freie Erziehungsweise vortheilhaft; als aber seit dem peloponnesischen Kriege (431—404) der öffentliche Geist rasch entartete, riß auch in der Erziehung eine verderbliche Zügellosigkeit ein.

§. 12. Sophisten, Sokrates, Plato, Aristoteles, Epikuräer, Stoiker.

Der Sittenverfall begann bei den Athenern, wie überall, in den höheren Gesellschaftsclassen. Seit den Zeiten des Perikles werden die leitenden Persönlichkeiten mehr und mehr von Ehrgeiz und Herrschsucht, Habgier und Genußsucht, mit einem Worte von

Selbstsucht ergriffen, und das Gemeinwesen wird allmälig zum Spielball der niedrigsten Leidenschaften und Ränke, das öffentliche Wol gilt weniger als der Privatvortheil, die schlichte Rechtschaffenheit weniger als die hinterlistige Schlauheit. Von diesem moralischen Verderben wurde zunächst das höhere Bildungswesen angesteckt. Lehre und Studium verloren mehr und mehr ihr wahres Ziel, Veredelung des Geistes und Lebens, aus den Augen und bekamen eine entschieden egoistische Färbung. Man unterrichtete, um reich zu werden, man lernte, um Carriere zu machen. Diejenigen höheren Lehrer Athens, welche dieser Richtung huldigten, sind unter dem Namen der Sophisten (Lehrer der Weisheit) bekannt, welchen sie sich selbst beilegten. Unter den ältesten derselben, welche noch Zeitgenossen des Perikles waren, werden Protagoras, Hippias und Gorgias mit Auszeichnung genannt. Gediegener und rechtschaffener als ihre Nachtreter waren sie doch die Ersten, welche die höheren Wissenschaften für Geld lehrten, was im alten Athen nicht für anständig gegolten hatte. Die Sophisten zogen allmälig alle Wissenschaften und Künste in den Bereich ihrer Lehrthätigkeit; ihre Lieblingsfächer waren aber die Rhetorik, die Staatswissenschaft und die Philosophie. Wissenschaftliche Gründlichkeit galt ihnen weniger als glänzende Schönrednerei; Beifall und Erwerb waren die Hauptziele ihres Strebens. Sittlicher Ernst war ihnen fremd. Sie galten bei den verständigen ihrer Zeitgenossen nicht nur als lügenhafte Großsprecher, sondern auch als feile Rabulisten, welche gegen Bezahlung ebensowol die Lüge und das Laster, wie die Wahrheit und die Tugend vertheidigten. Ihre Redekunst schmückte sich gern mit dem Scheine sittlicher Begeisterung oder Entrüstung, beruhte aber hauptsächlich auf kluger Benutzung der Schwächen und Leidenschaften der Zuhörer, auf Schmeichelei und Verdächtigung, auf Verwirrung des Wahren mit dem Falschen, auf feinen Trugschlüssen und listiger Ueberredung. Die Hauptgegner der Sophisten waren Sokrates, Plato und Aristoteles.

Sokrates, geb. 470 zu Athen, hatte in seiner Jugend die Kunst seines Vaters, die Bildhauerei, erlernt, dann aber von derselben sich zur Philosophie gewendet, in welcher er seinem Schüler Plato, an dem sich wieder Aristoteles bildete, die Bahn brach.

Nachdem Sokrates im Mannesalter an mehreren Feldzügen des peloponnesischen Krieges rühmlichen Antheil genommen hatte, widmete er, durch ein kleines Vermögen gegen Nahrungssorgen gesichert, seine späteren Lebensjahre dem Staatsdienste, dem Studium und der Belehrung wißbegieriger Jünglinge und Männer. Von der bereits zur Pöbelherrschaft hinneigenden, durch seinen sittlichen Ernst verletzten demokratischen Partei der Verachtung der Götter und der Irreleitung der Jugend angeklagt, ward er im Jahre 399 zum Tode verurtheilt und trank den Giftbecher.

Sokrates hatte nicht, wie Pythagoras, eine geschlossene Schule gebildet, widmete vielmehr seinen anregenden Unterricht Jedem, der ihn suchte, betrachtete überhaupt die Bildung als eine Sache der Oeffentlichkeit und der freien Geistesbewegung. Schriften hat er nicht hinterlassen, allein seine Lehrweise ist durch seinen größten Schüler, Plato, ausführlich dargestellt worden. Von dem Dasein eines einzigen, allweisen und allgütigen, sich in der Vernunft und dem Gewissen des Menschen offenbarenden Gottes, sowie von der Würde und ewigen Dauer der menschlichen Seele fest überzeugt, richtete Sokrates seine Bestrebungen hauptsächlich auf die Begründung sittlich reiner, durch vernünftiges Denken gestützter Gesinnungen als einer festen Richtschnur des Privat- und Staatslebens, um dem drohenden moralischen Verfall seines Volkes entgegenzuwirken. Seine Lehrmethode war die dialogisch-entwickelnde: er ging nicht von Definitionen und Lehrsätzen, nicht vom Abstracten aus, um durch dasselbe die concreten Erscheinungen der Welt und des Lebens zu deduciren und zu classificiren, sondern von bestimmten Veranlassungen und anschaulichen Beispielen, um hieraus inductiv zu Begriffen und Ueberzeugungen hinzuführen; daher trug er nicht ein eigenes System als etwas Fertiges den Zuhörern vor, sondern er versetzte sich auf den Standpunkt der letzteren, veranlaßte sie zu einem genauen Ausdruck ihrer Meinungen, die er, wenn sie richtig waren, befestigte und weiter führte, wenn sie auf Irrthümern beruhten, zwar zunächst gelten ließ, aber nur um sie durch ihre eigenen Consequenzen als unhaltbar nachzuweisen (sokratische Ironie und Kritik). Mit besonderem Nachdrucke arbeitete Sokrates auf genaue Begriffsbestimmungen (Definitionen) hin. Selbsterkenntniß, Beseiti-

gung der Viel- und Halbwisserei, vernünftiges Denken, sittliche Ueberzeugung und Charakterfestigkeit war das Ziel seiner Lehrthätigkeit. Obwol Sokrates kein Kinderlehrer war, so ist doch seine Methode auch für den Jugendunterricht mustergiltig; sie ist eben die entwickelnde, inductive, heuristische, auf Weckung der Selbstthätigkeit des Lernenden ausgehende; und gerade in der Begründung dieses Verfahrens beruht die Bedeutung, welche der griechische Weise für die Geschichte der allgemeinen Pädagogik hat.

Sein Schüler Plato (geb. 429, † 348 zu Athen), ebenfalls hauptsächlich über die ethischen und social-politischen Probleme philosophirend, ist der Erste, der das Erziehungswesen als einen Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung behandelt hat. Er betrachtete die Pädagogik als einen Theil der Staatswissenschaft, die Erziehung als einen Theil der Staatskunst. Schon dieser Grundgedanke, aber auch sonstige Anschauungen Plato's erinnern an die pädagogischen Principien der Spartaner. Jedoch ließ er die idealen Forderungen der menschlichen Natur nicht außer Acht. Im Gegentheil entwirft Plato einen Erziehungsplan, der theilweise auf unerreichbaren Voraussetzungen beruht, übrigens weder mit den Lehren der Anthropologie noch mit den Forderungen der Humanität allenthalben übereinstimmt, und dessen Durchführung daher weder möglich noch wünschenswerth ist, wie er denn auch niemals auf die Erziehungspraxis einen Einfluß geübt hat. Vor Allem erklärt Plato die Erziehung als eine Staatsangelegenheit von größter Bedeutung. Das Gemeinwesen könne nur bestehen, wenn die Jugendbildung unter obrigkeitlicher Aufsicht und Leitung mit allem Ernste betrieben werde; gymnastische und musische Erziehung sollen im Gleichgewicht stehen; auf die Moralität müsse am meisten gesehen werden, und daher sei auch in Kunst und Poesie nichts zu dulden, was die guten Sitten oder den gesunden Menschenverstand irreleiten könne; alles, selbst die Fortpflanzung der Bürgerschaft, habe der Censur und Leitung der Behörden zu unterliegen, wobei vorausgesetzt wird, daß das Staatsoberhaupt der weiseste und edelste Mann sei, und auch die übrigen Staatsmänner auf der höchsten Stufe der Intelligenz und Tugend stehen. Der Staatszweck und die Staatsgewalt müsse für alle Individuen bindend, also vor Allem bei der Kindererziehung allein maßgebend

sein, und könne daher Elternrechte nicht anerkennen. Nur die beiden höheren Stände, von denen der eine (der Beamtenstand) die Regierung des Staates, der andere (der Polizei- und Militärstand) die Bewachung und den Schutz des Staates zu besorgen habe, sollen der musischen und gymnastischen Erziehung theilhaftig werden. Der Nährstand aber und die Sklaven sollen keine Bildung erhalten; sie seien hierzu weder bestimmt, noch befähigt, wie denn Gott überhaupt den Menschen durch die verschiedenen Beimischungen, welche er der Natur ihrer Gattung gegeben, verschiedene Anlagen und Bestimmungen verliehen habe, so daß die Standesunterschiede schon in der Geburt begründet seien.

Freisinniger und praktischer sind die pädagogischen Ansichten des Aristoteles. Geboren 384 zu Stagira in Macedonien, studirte er als Jüngling eine lange Reihe von Jahren in Athen, besonders unter der Leitung Plato's. In seinem Mannesalter folgte er dem Rufe Philipp's von Macedonien zur Erziehung des Prinzen Alexander, welcher noch als König seinem Lehrer die dankbarste Gesinnung bewahrte und ihn glänzend belohnte. Nachdem Aristoteles den macedonischen Hof verlassen hatte, ließ er sich wieder in Athen nieder, wo er sich ausschließlich wissenschaftlichen Forschungen und dem höheren Unterrichte widmete. Er starb 322 zu Chalkis auf Euböa. Seine zahlreichen Schriften beweisen, daß er alle Gebiete des Wissens seiner Zeit in einem Maße beherrschte und erweiterte, wie kein anderer Grieche; sie sind die Hauptquelle der höheren Bildung des späteren Alterthums wie des Mittelalters geworden. In pädagogischer Hinsicht ist er vor Allem durch die Methode seiner Forschung und seines Unterrichts wichtig. Er ging nicht, wie Plato, vom Allgemeinen (von „Ideen") aus, um die Wahrheit zu deduciren, sondern er verfuhr, wie Sokrates, inductiv, wandte allen Fleiß auf eine genaue Untersuchung des Gegebenen, das er mit nüchternem Verstande unter Vermeidung aller willkürlichen Hypothesen und Speculationen in seiner Wirklichkeit zu erfassen suchte. Auf diesem Wege hat er die Naturwissenschaft wesentlich gefördert, die Logik für alle Zeiten aufgebaut und die Wissenschaften, welche den Menschen, besonders das geistige, sittliche und staatliche Leben desselben zum Gegenstande haben, auf festen Boden gestellt. Seine anthropologischen Lehren beruhen auf dem sicheren Fundamente der Erfahrung, schildern die

Menschennatur in ihrer Wirklichkeit und bieten eine zuverlässige Richtschnur der Erziehung. Diese soll auf gleichmäßige Entwickelung aller Anlagen des Kindes gerichtet sein, vor Allem das leibliche Leben zu einer gedeihlichen Entfaltung bringen, aber auch einer vernünftigen Zucht unterwerfen, die Kräfte des Geistes allseitig ausbilden und in der sittlichen Veredelung des jungen Menschen, in der Anleitung zur Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Wolthätigkeit, Selbstbeherrschung und Charakterfestigkeit ihr höchstes Ziel erblicken. Allerdings will deshalb auch Aristoteles alle verderblichen Einflüsse, unsittliche Reden und Beispiele, anstößige Gedichte, Gemälde, Schauspiele u. s. w. von den Kindern ferngehalten und namentlich die Entwickelung des Geschlechtstriebes streng bewacht wissen; allein die staatliche Censur aller Künste, überhaupt die staatliche Allmacht in Erziehungssachen billigt er nicht. Der Staat soll nur das Ganze der Volksbildung sicherstellen und leiten. Im Uebrigen aber will Aristoteles freie Bewegung im Staatsleben und in der Erziehung. Da die menschliche Natur ebenso bestimmt auf Sittlichkeit wie auf Intelligenz hingerichtet sei, so komme es bei allen pädagogischen Veranstaltungen nur auf eine Ergänzung und Förderung der kindlichen Anlagen an. Charakteristisch für das pädagogische Denken des Aristoteles ist es, daß er die Sittlichkeit des Zöglings vor Allem durch richtige E m p f i n d u n g e n und gute G e w ö h n u n g e n, also im Gemüthe und in der Handlungsweise begründen will, da erst d a n n sittliche Belehrungen eine Wirkung, sittliche Grundsätze einen Werth haben könnten. Bedeutsam ist auch die Ansicht des Aristoteles, daß der grammatische Unterricht besonders durch die L e c t ü r e (Lesestücke) gestützt werden müsse. Diese beiden Gedanken allein können als ein vollgiltiges Zeugniß für den pädagogischen Scharfblick dieses großen Griechen betrachtet werden.

Doch waren zu seiner Zeit einzelne große Männer nicht mehr im Stande, den Verfall des griechischen Volksthums aufzuhalten. Wie sich das politische Leben in Partei- und Privatumtriebe zersplittert hatte, so verloren auch die geistigen und sittlichen Bestrebungen mehr und mehr ihre einigenden Mittelpunkte und führten nun zur Bildung eigenartiger Denk- und Gesinnungsweisen, welche sich über kleinere oder größere Gesellschaftskreise verbreiteten.

Am einflußreichsten wurden in der späteren Zeit des Griechenthums und dann auch in der Sittengeschichte des römischen Reiches die Grundsätze der Epikuräer und der Stoiker. Das Haupt der Ersteren war Epikur, welcher im Jahre 270 v. Ch. zu Athen starb, nachdem er daselbst 35 Jahre lang in einer eigenen Schule mit großem Erfolge gelehrt hatte. Von seiner wissenschaftlichen Richtung können wir hier absehen. Für die Praxis stellte er ein glückliches Leben, ein ruhiges und heiteres Gemüth, einen ungestörten Genuß des Daseins als höchstes Gut und Strebziel auf. Das zur Erreichung dieses Zieles geeignete Verhalten galt ihm als Tugend. Geistiges Vergnügen stand ihm höher als sinnliches; Freundschaft, Friedfertigkeit, Standhaftigkeit in Ertragung unvermeidlicher Schmerzen, eine mäßige und natürliche Lebensweise seien Haupttugenden. Der Sittenlosigkeit huldigten Epikur und seine ersten Anhänger keineswegs. Erst die späteren Epikuräer machten den Sinnesgenuß zum Lebensprincip, und namentlich in der römischen Kaiserzeit war Epikuräismus mit Ueppigkeit und sittlicher Schlaffheit gleichbedeutend. — Das Haupt der Stoiker war Zeno, welcher im Jahre 260 v. Chr. in Athen starb, nachdem er daselbst 50 Jahre lang mit eben so großem Erfolge wie sein Zeitgenosse Epikur gelehrt hatte. Da er seine Hörer in einer Stoa (d. i. Säulenhalle) um sich zu versammeln pflegte, so wurde für seine Anhänger der Name „Stoiker" gebräuchlich. Zeno's und Epikur's Lehren waren nicht so verschieden von einander, wie die sittlichen Grundsätze der späteren Anhänger dieser beiden Männer. Auch dem Zeno galt wahre Glückseligkeit als Lebenszweck. Diesem solle der Mensch durch ein vernünftiges, naturgemäßes Verhalten, durch ein mit seiner Einsicht übereinstimmendes Wollen und Handeln nachstreben. In der unerschütterlichen Festhaltung der einmal als giltig erkannten Grundsätze bestehe die Tugend. Diese sei aber nicht blos Mittel, um zum höchsten Gute zu gelangen, sondern sie selbst sei das höchste Gut, wie das Laster das höchste, ja streng genommen das einzige Uebel sei. Demgemäß legte Zeno weit mehr als Epikur Werth auf die Beherrschung aller Leidenschaften und Affecte, auf Unterordnung des Körpers unter den Geist, auf Erhebung über sinnliche Lust und sinnlichen Schmerz (Apathie), auf Entsagung und

Aufopferung. Selbst das Leben müsse der Weise aufgeben, wenn es den sittlichen Willen lähme oder hindere. Zeno selbst und mehrere seiner Anhänger sollen durch Selbstmord geendet haben. Nach und nach wurde der Stoicismus, im Gegensatze zum Epikuräismus, gleichbedeutend mit unerschütterlicher Sittenstrenge und Standhaftigkeit.

§ 13. Die Römer.

In der römischen Geschichte nimmt Numa Pompilius eine ähnliche Stellung ein, wie in der spartanischen Lykurgos. Beide sind in ein mythisches Dunkel gehüllt, aber jeder von ihnen galt in der Tradition seines Volkes als Begründer der öffentlichen Ordnung, der gemeinsamen Sitte und Denkungsart, sowie der nationalen Erziehungsweise.

Numa machte die Religion zur Seele und Hüterin der Civilisation. Er stellte Eigenthum und Leben der Bürger unter den Schutz der Götter, gab der Ehe und der Familie, sowie dem geschäftlichen Verkehre und dem Staatsverbande eine religiöse Weihe, indem er die himmlischen Mächte als Wächter der Zucht und Sittsamkeit, der Treue und Ehrlichkeit, des Rechtes und der Gesetzlichkeit proclamirte. Freilich war ein solcher Grundbau des bürgerlichen Lebens nicht durchaus sicher und gefahrlos; denn indem Numa, gestützt auf sein königliches Ansehen, den Cultus verschiedener Gottheiten regulirte und geschlossene Priesterschaften einsetzte, führte er zugleich das System der Staatsreligion ein, welches im Laufe der Zeit oft zu politischen Willkürlichkeiten gemißbraucht wurde und auf die öffentliche Sittlichkeit verderblich einwirkte. Allein der gesunde Sinn der Römer gestattete niemals der Priesterschaft einen entscheidenden Einfluß auf das Erziehungswesen, oder gar eine ausschließliche Leitung desselben. Diesen Krebsschaden aller Cultur wußten beide classische Völker des Alterthums von sich fern zu halten.

Offenbar wollte Numa, nachdem sein Vorgänger den Staat constituirt und nach außen sicher gestellt hatte, die kriegerischen Bewohner desselben zu friedlichen Bürgern machen und zu diesem Zwecke das häusliche und öffentliche Leben befestigen und veredeln, zugleich aber dem Wolstande und der Sittlichkeit durch land-

wirtschaftliche und städtische Gewerbe eine sichere Grundlage gewähren. Seine Stellung und seine persönlichen Tugenden, sowie die Kleinheit des jungen römischen Staates ermöglichten einen durchgreifenden Erfolg seiner Bestrebungen, so daß er dem ganzen Gemeinwesen einen gleichen Geist einhauchte und ein festes Gepräge verlieh. Es bedarf keines Nachweises, wie einflußreich diese Gestaltung des römischen Volkslebens auf die römische Erziehungsweise werden mußte. Bei aller Verschiedenheit des Ranges und der Berufsarten bildete ein bestimmter sittlich-religiöser, den Patriotismus in sich schließender Gedankenkreis den gemeinsamen Boden der Gesittung, also auch der pädagogischen Unterweisung.

Uebrigens wich auch das trennende Kastenwesen, welches in Rom ursprünglich bestand, in Folge eines consequenten Kampfes der Plebejer gegen die Vorrechte der Patricier endlich der bürgerlichen Gleichstellung und Verschmelzung beider Stände. Das Sklaventhum freilich haben die Römer während des ganzen Verlaufes ihrer Geschichte beibehalten, ja mehr und mehr erweitert, so daß es einen der dunkelsten Flecken ihres Volksthums bildet. Ueberhaupt ist reine Menschlichkeit nicht in dem Maße das Lebens- und Erziehungsprincip der Römer geworden, wie es nach den Institutionen Numa's hätte erwartet werden können. Aus den politischen Verhältnissen und der Weltstellung des anfangs um seine Existenz, später um die Weltherrschaft ringenden Staates entsprangen schroffe Einseitigkeiten und große Gebrechen des Volkscharakters und der Volkserziehung.

Während die Griechen gleich im Beginn ihrer eigentlichen Geschichte ein fast nach allen Seiten scharf abgegrenztes Vaterland gewinnen, welches sie weder gegen feindliche Nachbarn zu vertheidigen brauchen, noch durch Eroberung vergrößern können, in dessen friedlichem Besitze sie vielmehr die Muße und Stimmung zu ihrer inneren Entwickelung finden: treten die Römer unter sehr unsicheren Verhältnissen in die Weltgeschichte ein. Auf allen Seiten von Völkern umgeben, die schon seit langer Zeit bestimmte Verfassungen und bestimmte Ländergebiete besaßen, erscheinen die Römer ihren Nachbarn als störende Eindringlinge, erblicken sie ihrerseits in den altitalischen Nationen das Hinderniß ihrer politischen Entwickelung. Das neue Gemeinwesen fühlt die

erstickende Enge seiner Grenzen und späht über dieselben hinaus nach Raum für ein freies Dasein; die alten Völker aber sehen ihren Besitz, ihre Selbstständigkeit bedroht und ergreifen die Waffen zur Nothwehr. So wurde gleich anfangs der kleine Tiberstaat ein Kriegerstaat, und jeder glückliche Erfolg nöthigte oder verlockte ihn zu neuen Kämpfen; als er sich über ganz Italien ausgebreitet hatte, steckte er sich die Weltherrschaft zum Ziel. Daneben aber machten sich die politischen Ansprüche der verschiedenen Volksclassen und die Sorge für die Bedürfnisse des Lebens geltend. Und so waren denn der Krieg, die bürgerliche Arbeit, die Politik und das Recht die ursprünglichen Angelpunkte des römischen Lebens. Dasselbe hatte eine entschieden praktische Richtung; es wurde durch Rücksichten der Nothwendigkeit, der Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit geleitet. Die Idealität der Athener, die ungebrochene Heiterkeit des Lebens, die harmonische Menschenbildung um ihrer selbst willen, das freie Spiel und die allseitige Entwickelung zur Schönheit und persönlichen Vollendung war dem römischen Volksgeiste fremd. Er kannte weder eine freie Gymnastik, noch eine rein musische Bildung; die Ausgestaltung des Leibes und Geistes war ihm nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Erwerb, zur Arbeit, zum Staats- und Kriegsdienst, zur Führung eines achtbaren Lebens, zur Erlangung von Ansehen und Ehrenstellen. Was man auf dem Standpunkte des nüchternen Verstandes nicht als nützlich erkannte, unterblieb, und was als nützlich erschien, betrieb man nur innerhalb der Grenzen und nach der Methode der Nützlichkeit. Daher erblickte der Römer im Landbau, im Handwerk, im Kriegsdienst und im Schwimmen hinlängliche Gelegenheit zur Leibesübung, und die Kunst schätzte er nur wegen ihrer Brauchbarkeit, nicht wegen ihrer Schönheit: sie mußte für die Bedürfnisse des Privatlebens, des Staates und des Cultus arbeiten, aber ihre ästhetische Selbstständigkeit, ihr freies Walten im Reiche der Phantasie war nicht anerkannt. Aehnlich verhielt es sich mit der Wissenschaft; sie wurde betrieben, soweit sie praktisch war: die Rechtskunde und die vaterländische Geschichte, weil sie zur Regelung des bürgerlichen und politischen Lebens dienten, die Landwirtschaftslehre, weil sie einen gewinnreicheren Betrieb der Naturproduction herbeiführte. Wer

insbesondere eine öffentliche Laufbahn einschlagen wollte, befliß sich der Redekunst, die in Rom eine große Rolle spielte. Die Moral der alten Römer zeichnete sich zwar durch Reinheit und Strenge aus; frühzeitig wurde die Jugend an Gehorsam und Gesetzlichkeit, an Enthaltsamkeit und Selbstbeherrschung, an Thatkraft und Ausdauer, an Treue und Gerechtigkeit gewöhnt. Da aber die Römer, wie alle alten Völker, sich nie zur rückhaltlosen Anerkennung der allgemeinen Menschenrechte und Menschenpflichten erhoben, so blieb ihre Tugend auf das Verhalten gegen ihre Mitbürger beschränkt, und ihr Patriotismus gestattete die Verletzung der Humanität. Sie sahen im römischen Bürger, nicht im Ideal des Menschen das Ziel der Bildung. Ein Zug der Härte und Gewaltthätigkeit, eine unersättliche Eroberungssucht, eine stete Berechnung des materiellen Vortheiles geht durch ihre ganze Geschichte; sie dreht sich fortwährend um die äußeren Güter des Lebens. Während aber Numa den Erwerb derselben auf redliche Arbeit gegründet hatte, suchten die späteren Römer müheloſen Gewinn und setzten zugleich die Genußsucht an die Stelle der altrömischen Enthaltsamkeit. Selbst ihre Religion verlor allmälig die Innerlichkeit und den sittlichen Ernst und wurde für das Volk ein bloßer Werkdienst, für die Priester ein Gewerbe, für die Staatslenker ein politisches Instrument. Kurz: der Geist des Numa wich allmälig aus allen Sphären des Lebens.

Als nun seit der Mitte des dritten Jahrhunderts vor Chr. griechische Cultur zu den Römern kam, erstiegen dieselben zwar nach und nach eine hohe Stufe der Bildung; allein abgesehen davon, daß ihre Wissenschaft und Kunst großentheils von den Hellenen entlehnt, überdies fast nur ein Luxus der Vornehmen und Reichen war, hielt mit der geistigen und ästhetischen Entwickelung das Sittenverderben gleichen Schritt. Die Römer eigneten sich mit der fremden Cultur zugleich fremde Laster an und beschleunigten dadurch ihren sittlichen und politischen Verfall, ein Verhältniß, das überall wiederkehrt, wo sich ein minder gebildetes Volk ein höher gebildetes, aber schon entartetes zum Lehrmeister erwählt.

§. 14. Fortsetzung.

Blicken wir nun, nachdem wir die Grundbedingungen der römischen Erziehung dargelegt haben, auf die Ausführung derselben. Die wichtigste Erziehungsstätte im alten Rom war die Familie. Als unumschränkter Herr derselben galt der Hausvater, welcher das Recht über Leben und Tod seiner Kinder hatte. Allmälig wurde zwar diese väterliche Allgewalt durch die Sitte gemildert, unter den späteren Kaisern auch durch Gesetze beschränkt; aber nie ist in Rom dem Menschenkinde als solchem thatsächlich das Recht zu leben allgemein zuerkannt worden, trotz aller Verbote haben unbemittelte oder herzlose Väter kraft der ihnen von der öffentlichen Meinung zugestandenen Gewalt sich ihrer Kinder entledigt. Die beste Schranke gegen solche Willkür war, wenigstens so lange menschliches Gefühl und Sittlichkeit herrschte, das Ansehen der Familienmutter. Der Frau erwiesen die alten Römer hohe Achtung und gestatteten ihr insbesondere einen mächtigen Einfluß auf die Erziehung der Kinder. Durch das Gesetz wenig geschützt errangen sich die römischen Mütter auf Grund der natürlichen Bestimmung und Würde des Weibes und geschmückt mit allen Vorzügen und Tugenden ihres Geschlechtes eine moralische Macht über ihre harten Männer und trugen hierdurch viel zur Milderung und Veredelung der Sitten bei. Da die Kinder lange Jahre fast allein ihrer Obhut anvertraut waren, während die Väter ihren Geschäften oblagen, und da die Römerinnen in alter Zeit sich eben so sehr durch Sittenstrenge, wie durch mütterliche Liebe und Treue auszeichneten, so mögen sie nicht nur manches Kind dem Tode entrissen haben, sondern sie sind sicher auch auf die gesammte Erziehung von größerem Einfluß gewesen, als die Väter und als das öffentliche Leben. Charakteristisch sind die Erzählungen von der Mutter des Coriolan und von der Mutter der Grachen. Diese Erzählungen lauten folgendermaßen: Coriolan, ein vornehmer Römer, war im Jahre 491 v. Chr. wegen seiner Feindseligkeit gegen das Volk verbannt worden. Nun unternahm er an der Spitze der den Römern feindlichen Volsker einen Kriegszug gegen seine Vaterstadt. Der Senat und die Priester flehten ihn vergebens um Schonung der Stadt an. Da zog seine Mutter Veturia mit seiner Gemahlin und einer Anzahl anderer

edler Frauen in sein Lager, und die Thränen der Mutter erweichten den starren Sinn des Mannes, so daß er abzog und in die Verbannung zurückkehrte. — Cornelia, die Mutter der Grachen, lebte zu der Zeit, da bereits viele Frauen den häuslichen Sinn und die Hingebung an ihren mütterlichen Beruf verloren hatten (um 150 vor Chr.). Als nun eines Tages eine in ihrem Schmucke prangende Römerin zu Cornelia kam und den Schmuck derselben zu sehen begehrte, zeigte die Letztere auf ihre Kinder, mit der Bemerkung, daß diese ihr bestes Kleinod seien. — Die ächte Römerin gewährte ihrem Kinde nicht nur die physische Pflege und Leitung, sondern sie bildete auch seine Sprache, seinen Anschauungskreis, seine Fertigkeiten, seine sittlichen Empfindungen und Grundsätze, seine religiösen Gefühle. Uebrigens hielten sich die wolhabenden Frauen weibliche Hausſklaven als Kinderwärterinnen; auch das Ammenwesen, welches überhaupt bei allen alten Culturvölkern verbreitet war, findet sich bei den Römern und nahm allmälig eine solche Ausdehnung an, daß fast nur noch arme Mütter ihre Kinder selbst stillten.

Es ist nach dem Obigen selbstverständlich, daß in der römischen Familienerziehung der Hausvater neben der Mutter die wichtigste Stelle einnahm. Vor Allem hatte er durch seine höhere Autorität das Ansehen und die pädagogische Wirksamkeit der Mutter zu stützen. Und während dieser vorzugsweise die physische Pflege, die Gemüthsbildung und sittliche Gewöhnung der Kinder beiderlei Geschlechtes, sowie insbesondere die praktische Unterweisung der Mädchen oblag, fiel dem Vater vorzugsweise das Element des eigentlichen Unterrichts und namentlich die Einführung des Knaben in einen Lebensberuf und in die Kenntniß der Rechte und Pflichten des Bürgers zu. Denn im römischen Alterthum war der Hausvater zugleich Lehrer seiner Kinder, besonders der Söhne, die er mit den Göttern des Hauses und Staates, mit der Geschichte und Verfassung des Gemeinwesens, mit dem bürgerlichen Rechte und den gewerblichen Verhältnissen bekannt machte, zu ehrenhaftem Verhalten im öffentlichen Leben und zu einem praktischen Geschäfte anleitete. Natürlich war der Unterricht ursprünglich weder in ein bestimmtes System gefaßt, noch an Bücher gebunden, sondern wurde gelegentlich und unmittelbar per-

sönlich ertheilt; er wendete sich einfach an den Erfahrungskreis, an das Wahrnehmungsvermögen, an den natürlichen Verstand und an das Gedächtniß des Knaben. Dabei fand eine stete Rücksicht auf das öffentliche Leben statt; denn es war Hauptsache, den jungen Bürger für dasselbe tüchtig und brauchbar zu machen. Deshalb galt auch die Kenntniß des positiven Rechtes als ein Hauptbestandtheil römischer Bildung, und nachdem das Zwölftafelgesetz aufgestellt war (um 450 v. Chr.), betrachtete man die Erlernung desselben als unerläßliche Aufgabe aller Söhne der höheren Classen. Ueberhaupt liefern die Römer ebenso wie die Griechen ein beachtenswerthes Beispiel politischer Volkserziehung.

Als das Lesen und Schreiben, welches im römischen Alterthume nur einzelne Kinder und zwar von ihren Vätern lernten, mehr und mehr zum Bedürfnisse wurde, traten auch Lehrer für die Elementarschule auf (ludi magistri). Schon um das Jahr 400 v. Chr. gab es Kinderschulen in Rom, auch für Mädchen; denn das weibliche Geschlecht war dort nicht so vernachlässigt und an das Haus gefesselt, wie im Orient und in Athen. Mit den Fortschritten der Wissenschaften erweiterte sich auch der Jugendunterricht, und als die hellenische Bildung in Rom heimisch wurde, traten für alle damals betriebenen Fächer zahlreiche Lehrer auf: für griechische und lateinische Grammatik, für Rhetorik, Poesie, Philosophie, Musik u. s. w. Unter den Leibesübungen war bei den Römern von Alters her das Schwimmen, zu dessen Erlernung der Tiberfluß eine günstige Gelegenheit bot, am meisten begünstigt; dazu kam die praktische Ausbildung für den Kriegsdienst, der sich alle Jünglinge ein Jahr lang hingeben mußten. Die eigentlichen Schulen waren in Rom nicht Staatsanstalten, sondern theils rein persönliche Unternehmungen der Lehrer, theils Genossenschafts- oder Gemeindeinstitute. In der späteren Zeit gab es in allen bedeutenderen Städten des Reiches Schulen solcher Art. Der Staat nahm an dem Bildungswesen nur in so fern einen unmittelbaren Antheil, als in Rom selbst die Kaiser von Vespasian an hervorragenden Gelehrten für ihre öffentlichen Vorträge Besoldungen zahlten (wol nicht ohne politische Absichten) und hierdurch den Grund zu einer Art Hochschule legten, die sich unter fortwährendem Einfluß der Regierung in ähnlicher Weise ent-

wickelte, wie vormals die Lehranstalt von Alexandrien. Die Kinder der Armen lernten meistens nichts oder sehr wenig, weil es ihnen an Zeit und Geld fehlte. Das Hauptmittel des allgemeinen Volksunterrichts, der Schatz literarischer Erzeugnisse, konnte in Ermangelung der Buchdruckerkunst nicht gehörig in Umlauf gesetzt werden. In den Häusern der Reichen wurde, als die alte Römersitte in Verfall kam, ähnlich wie in Athen, die unmittelbare Führung der Kinder, wenn sie der Amme und Wärterin entwachsen waren, fast ausschließlich besonderen Erziehern übertragen. Dies waren theils Haussklaven, die entweder ihrer persönlichen Eigenschaften wegen ein besonderes Vertrauen genossen, oder Alters halber zum schwereren Dienste nicht mehr brauchbar waren, theils Freie, namentlich junge Griechen, welche gegen eine bestimmte Besoldung die Leitung der Kinder übernahmen. Sie mußten ihre Zöglinge auf allen Wegen begleiten und bedienen, sollten sie auch zu guten Manieren gewöhnen. Besaßen sie einige Kenntnisse, so ertheilten sie auch den ersten Elementarunterricht, insbesondere brachten die griechischen Kindermeister ihren römischen Zöglingen auch die griechische Sprache bei, in ähnlicher Weise, wie zu unserer Zeit französische Bonnen deutschen Kindern das Französische beibringen. Manches vornehme Kind hatte ein ganzes Gefolge von Aufsehern, Dienern und Erziehern um sich, welche nach ihren Functionen verschiedene Titel erhielten: custos, comes, paedagogus u. s. w. Auch hielten sich die Vornehmen zur Unterweisung ihrer reiferen Söhne eigentliche Hofmeister, von denen freilich viele den pädagogischen Beruf nur zur Rettung aus einer verfehlten Existenz ergriffen hatten, oder als oberflächliche Schöngeister ohne Charakter ein bequemes Leben suchten; daß sie oft ihre Zöglinge mehr verdarben als bildeten und ihren geldstolzen Herren gegenüber meist eine klägliche Bedientenrolle spielten, darf nicht Wunder nehmen.

§. 15. Seneca, Quintilian u. A.

So lange gesunde Grundsätze der Erziehung aus dem römischen Volksgeiste unmittelbar in die pädagogische Praxis übergingen, gab es keine pädagogische Theorie und bedurfte man keiner

Als aber die Meinungen sich verwirrten und das Leben entartete, da wurde das Erziehungswesen ein Gegenstand des Nachdenkens. Sehr viele römische Schriftsteller machen gelegentlich ihre pädagogischen Bemerkungen, die meistens auf Klagen über das Verderben der Sitten und der Kinderzucht hinauslaufen.

Unter diesen Autoren sind besonders Seneca und Quintilian in pädagogischer Hinsicht beachtenswerth. Ersterer, im Jahre 2 n. Chr. zu Corduba (Cordova) in Spanien geboren, erwarb sich in Rom eine hohe, besonders philosophische Bildung, war dann Lehrer des nachmaligen Kaisers Nero, zog sich zwar im höheren Alter in das Privatleben und auf literarische Beschäftigung zurück, wurde aber in einen politischen Proceß verwickelt, in Folge dessen er sich den Tod geben mußte (65 n. Chr.). Umgeben von den Ausschweifungen eines verdorbenen Zeitalters bekannte sich Seneca zu dem strengen Moralsystem der Stoiker und stellte die Anleitung zur Sittenreinheit, Selbstbeherrschung und Wahrhaftigkeit, die Verhütung der Verweichlichung, der Leidenschaften und des Scheinwesens als Hauptaufgabe der Erziehung dar. Das frühzeitige Verderben der damaligen Jugend erkannte er als nothwendige Folge des allgemeinen Sittenverfalles, Rückkehr zur alten Sittenstrenge als einziges Heilmittel; dabei verkannte er aber nicht die große Mannigfaltigkeit der kindlichen Individualitäten und betonte daher, daß die Erzieher hiernach ihre Maßregeln modificiren müßten. Zwischen Härte und Nachlässigkeit in der Zucht solle die richtige Mitte eingehalten werden. Das Lernen wollte Seneca altrömischer Auffassung gemäß, also im Gegensatze zu dem leeren Schein der oberflächlichen und unfruchtbaren Vielwisserei seiner eigenen Zeit, auf dasjenige beschränkt wissen, was im Leben anwendbar und nützlich sei; man hat daher aus seiner Klage, daß nur für die Schule, nicht für das Leben gelernt werde, die Regel formulirt, daß nicht für die Schule, sondern für das Leben gelernt werden müsse (Non scholae, sed vitae discendum est). Aus der Bemerkung Seneca's, daß beim Lehren der Unterrichtende selbst lerne, seine Kenntnisse kläre und befestige, manche Erfahrung und Anregung gewinne, ist das bekannte Docendo discimus entstanden. Mit Recht behauptet auch Seneca, daß bei aller Erziehung und Belehrung der Jugend Beispiele viel schneller und bestimmter

zum Ziele führen, als Regeln: Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla.

Quintilian, geboren 35 n. Chr. zu Calaguris am Ebro, erwarb sich seine höhere, namentlich rhetorische Bildung ebenfalls in Rom, war dann eine Zeit lang Lehrer in seiner Heimat, worauf er in Rom als öffentlicher Professor der Redekunst auftrat und vom Kaiser Vespasian eine bedeutende Besoldung erhielt. Der Tod seiner Gemahlin und seiner Kinder bewog ihn, sich in das Privatleben zurückzuziehen; er starb im Anfange des 2. Jahrhunderts. — Sein Hauptwerk, in welchem er die Bildung zum Redner behandelt, enthält auch seine allgemeinen Erziehungsgrundsätze. Von den Fähigkeiten der Kinder hat er eine sehr günstige Meinung; schwachsinnig und ungelehrig seien nur wenige, der Mensch habe zur Intelligenz eben so vortheilhafte Anlagen, wie der Vogel zum Fliegen, und ein guter Unterricht bringe daher fast stets erfreuliche Früchte. Die erste Aufgabe des Lehrers sei, seine Schüler richtig kennen zu lernen; dabei solle er sich nicht von frühreifen Talenten blenden lassen, denn gerade sie geben die wenigste Hoffnung auf gediegene Bildung. Den Unterricht will Quintilian nicht zu lange hinausgeschoben wissen; schon ehe das Kind das siebente Jahr erfüllt habe, sei es zum Lernen fähig und geneigt. Von allen Erziehern (Amme, Mutter, Lehrer u. s. w.) fordert Quintilian mit dem größten Nachdrucke, daß sie gute Menschen seien; selbst der geschickteste Lehrer tauge nichts, ohne edle Gesinnung und reine Sitten. Ferner müsse der Lehrer, wie auch die Mutter und Wärterin, richtig und schön sprechen, er müsse aber auch alles genau wissen, was er lehren wolle, sich mit den Eltern seiner Schüler in ein freundliches Verhältniß setzen, sich als Stellvertreter des Vaters betrachten, keine Blößen zeigen, seinen Zorn beherrschen, maßvoll in Lob und Tadel, stets gerecht und ein Vorbild alles Guten sein. Körperliche Züchtigungen (Schläge) verwirft Quintilian unbedingt. Die Frage, ob öffentlicher oder Privat-Unterricht vorzuziehen sei, entscheidet er mit großer Wärme zu Gunsten des ersteren. Was nun das Ziel der Bildung betrifft, so ist dies freilich bei Quintilian in so fern ein einseitiges, als er aus dem Knaben nur eben einen Redner machen, daher hauptsächlich die Sprache nach allen Richtungen,

sowie das Gedächtniß und den Vortrag cultiviren will. Allein man muß bedenken, daß Quintilian eine theoretisch-praktische Rhetorik, nicht eine vollständige Pädagogik schreiben wollte, daß er aber auch im Redner mehr erblickte, als einen bloßen Sprachvirtuosen, nämlich einen allseitig durchgebildeten und vor Allem sittlich edlen Menschen, was er öfters wiederholt und kurz in seinem berühmten Worte ausspricht: Das Herz macht den Redner (Pectus est quod disertos facit).

Einige oft citirte pädagogische Aussprüche anderer Römer mögen hier noch Platz finden. Als Ziel der Erziehung wird von Juvenal eine „gesunde Seele in einem gesunden Leibe" (mens sana in corpore sano) bezeichnet; derselbe Autor mahnt auch, in Gegenwart der Kinder zur Schonung der Unschuld alles Anstößige zu meiden (maxima debetur puero reverentia). Didaktisch ist besonders wichtig das Wort des jüngeren Plinius: „gründlich, nicht viel" (multum, non multa) und das warnende „Schwören auf des Meisters Worte" (jurare in verba magistri) von Horaz.

Zweiter Theil.

Die Deutschen.

Erster Abschnitt.

Bis auf Karl den Großen.

§. 16. Die alten Deutschen und das Christenthum.

Als das Reich der Römer nach außen den größten Glanz zu entfalten begann, aber auch zugleich in sich selbst die Keime des Verfalles entwickelte, traten, von Osten kommend, germanische Stämme in Mitteleuropa auf, welche nach Jahrhunderte langen Kämpfen die Macht des abendländischen Kaiserreiches brachen und in unserem Erdtheile eine neue Staatenordnung begründeten.

Das innere Leben und besonders das Erziehungswesen der alten Deutschen ist zwar nicht völlig, aber doch soweit von der Geschichte beleuchtet, daß es als Ausgangspunkt der Entwickelung unseres Volkes hervortritt. Die Römer hatten Veranlassung genug, sich mit einem Volke bekannt zu machen, das für sie immer gefährlicher wurde, und daher haben sie über unsere Vorfahren ziemlich ausführliche Nachrichten aufgezeichnet, unter denen die „Germania" des Tacitus (geb. um 54, gest. um 120 n. Chr.) am wichtigsten ist. Nach diesen Urkunden hat man sich die alten Deutschen als ein kräftiges und freiheitliebendes Volk zu denken, das Wahrheit und Recht hochschätzte, milde Gesinnungen und Sitten hegte und sich im Glauben an eine höhere Welt dem Uebersinnlichen und Reinen zuwendete. Der Götzendienst fand bei ihnen keine Stätte, ihr Cultus galt der sittlichen Hoheit, der segnenden Güte und dem erhabenen Naturwalten der himmlischen Mächte. Mit dieser höheren Weltanschauung war das Bewußtsein der Menschenwürde verbunden; denn der alte Deutsche glaubte an

den göttlichen Ursprung seines Geschlechtes und an ein glückseliges Fortleben aller Guten nach dem Tode.

Die Ueberlieferung dieser Denkungsweise an die Jugend war schon an sich eine Erziehung von hoher Bedeutung. Dazu kam aber, daß aus dem altgermanischen Bewußtsein von dem hohen Werthe des Menschen jene Achtung vor dem Leben und Wesen des Kindes entspringen mußte, welche die Grundlage alles erziehlichen Sinnes bildet. Die barbarische Unsitte des Aussetzens oder Tödtens von Neugeborenen findet man bei unseren Vorfahren nicht; sie achteten die menschliche Persönlichkeit schon im Kinde und schauten auf das junge Leben mit aller elterlichen Liebe und Freude. Die Mutter selbst nährte ihr Kind und fand in der Pflege desselben, in der treuen Erfüllung ihrer natürlichen Pflichten die Befriedigung ihres eigenen Herzens. Aus den einfachen Sitten entsprang eine einfache Erziehung; Kleidung, Beköstigung, Bequemlichkeit war auf das Nothwendigste beschränkt; Abhärtung und Mäßigkeit brachten die Verhältnisse von selbst mit sich. Muße und Raum zur freien Bewegung fand die Jugend hinlänglich, die Spiele wurden zu einer Art gymnastischer Kunstfertigkeit ausgebildet, und sobald der Knabe die Waffen führen konnte, leitete ihn der Vater zur Jagd und zum Kriegsdienste an. Unterricht aus Büchern kannten die alten Deutschen nicht, denn sie hatten keine Literatur; ihre Schriftzeichen, die „Runen“, dienten nur zu religiösen Zwecken (Weissagungen und Losungen) und zu Inschriften, nicht aber war die Erlernung derselben ein Gegenstand allgemeiner Bildung. Dagegen scheinen schon die alten Deutschen erkannt zu haben, daß das elterliche Haus für sich allein nur eine beschränkte Erziehung zu gewähren vermag; denn sie gaben ihre größeren Kinder gern auf einige Zeit zu Verwandten und Freunden, wie es noch im Mittelalter, wenigstens bei den Vornehmen, ein fast allgemeiner Brauch war.

Man hat schon öfters darauf hingewiesen, daß die alten Deutschen ihrem ganzen Wesen nach besonders geeignet waren, die wichtigsten Träger des Christenthums zu werden. Und in der That wird diese Auffassung von der Geschichte bestätigt. Die entarteten Römer waren nicht mehr im Stande, das Evangelium Jesu in seiner Tiefe zu fassen, um aus ihm die Heilung ihrer

Leiden und ein neues Leben zu schöpfen. Dagegen hat der germanische Geist die neue Lehre, obwol sie ihm anfangs nur in verkümmerter Gestalt entgegengebracht wurde, allmälig mit aller Kraft ergriffen und ist durch sie veredelt worden, wie der wilde Stamm durch ein edles Reis, um dann Früchte zu tragen, die der Anfang einer neuen, viele Völker umfassenden Cultur wurden. Das höchste Wesen als den Vater aller Menschen zu erfassen und ihn im Geiste und in der Wahrheit zu verehren, wie das Christenthum forderte, konnte dem gemüthvollen, mit einer hochherzigen und idealen Weltauffassung begabten, allem heuchlerischen Schein und gedankenlosen Werkdienst abgekehrten, von Natur zur Rechtschaffenheit geneigten Deutschen nicht schwer fallen. Die Treue, eine seiner höchsten Tugenden, die ihn fest an das gegebene Wort band und alle seine persönlichen Verhältnisse so innig und beharrlich machte, wurde zur Standhaftigkeit in dem einmal angenommenen Glauben. Für blinden Wahn aber war er schwer zugänglich; denn die individuelle Selbstbestimmung durch freies Denken, Prüfen und Wählen bildet einen Grundzug des germanischen Lebens, wie des unverfälschten Christenthums. Und wie das letztere insbesondere die Grundform der menschlichen Gesellschaft, die Familie, zu durchdringen und zu veredeln suchte, so fühlte sich der alte Deutsche inmitten der Seinigen am glücklichsten. Um seinen häuslichen Frieden und seine Selbstständigkeit ungefährdet zu erhalten, mied er sogar das ortschaftliche Zusammenwohnen mit seinen Nachbarn, bildete er vielmehr mit Weib, Kind und Gesinde einen in sich abgeschlossenen Lebenskreis. Die Ehe war unseren Vorfahren von je her heilig, und die Reinheit ihrer Sitten legte den festen Grund zu einer Hausordnung, die vom Christenthum nur bestätigt wurde. Die Frau genoß bei den alten Deutschen hohe Achtung, war nicht die Sklavin, sondern die gleichberechtigte Genossin ihres Mannes, wie es auch das Evangelium will.

Ueberhaupt liegt gerade in der Humanität, in der Achtung der menschlichen Persönlichkeit, in der Gerechtigkeit und Milde der Gesinnung der wichtigste Berührungspunkt, die innige Wahlverwandtschaft zwischen Germanismus und Christenthum und die welthistorische Bedeutung beider. Kein einziges Volk des Alterthums hat die selbstständige Würde des menschlichen Individuums und

den Begriff der Menschheit rein und voll erfaßt, keines eine wahrhaft humane Erziehung gehabt: es herrschte nationale Einseitigkeit und Engherzigkeit, Kastenwesen und Sklaverei, despotische Gewalt der Väter über die Kinder, der Männer über die Frauen, des Staates über die Unterthanen. Zwar lasteten diese Uebel nicht gleich schwer auf allen alten Völkern, aber keines hat sich denselben völlig zu entwinden vermocht. Erst das Christenthum umfaßt die ganze Menschheit als eine einzige Familie, deren Glieder von Natur gleiches Recht und gleiche Bestimmung haben, da sie alle Kinder des einen Gottes und Vaters sind: alle Völker und Stände will es durch Menschenachtung und Menschenliebe verbinden, den Sklaven will es befreien, dem Weibe gibt es seine Würde zurück; den hilflosen Säugling stellt es sicher gegen rohe Gewalt, dem Individuum verleiht es der Gesammtheit gegenüber einen eigenen Werth mit der Berechtigung zu sittlicher Selbstbestimmung. Und so ist in der That das Evangelium Jesu im Gegensatze zu aller Engherzigkeit der alten Welt die Botschaft der Humanität, des Universalismus, des Weltbürgerthums. Wäre es nur immer lauter und rein gelehrt worden! Wo hätte es tiefere Wurzeln schlagen können, als im Schoße des deutschen Volkes? — Hatten doch alle Grundgedanken des germanischen Geistes die Richtung zum Christenthume hin. Von den Hauptgebrechen der alten Völker waren unsere Vorfahren fast ganz frei, selbst die Sklaverei erscheint bei ihnen in einer sehr milden Form und geringen Ausdehnung, eben weil die Achtung vor der menschlichen Persönlichkeit einen Grundzug ihres Denkens bildete.

Die alten Deutschen erhielten aber das Christenthum nicht in seiner ursprünglichen Lauterkeit, wie es mit ihrem eigenen Wesen harmonirt haben würde, sondern in einer sehr unvollkommenen, ihrer ganzen Anschauungsweise fremdartigen Form. Der neue, mehr äußerlich aufgedrängte, als in die Gemüther eingepflanzte Glaube ließ daher während des ganzen Mittelalters weder den germanischen Geist zum vollen und freien Durchbruch kommen, noch das Evangelium Jesu seine ganze bildende Kraft entfalten. Das römisch-germanische Christenthum war nicht nur zeitlich und räumlich, sondern auch dem Gehalte nach sehr weit von seiner

Urquelle entfernt und trug deshalb auch auf dem Gebiete der Volkserziehung nicht die reichen und schönen Früchte, welche aus dem reinen Samen auf dem günstigen Boden des deutschen Gemüthes hätten erwachsen können. Ehe wir jedoch auf die christlich-germanische Bildung des Mittelalters näher eingehen, müssen wir einen Blick auf die Vorgeschichte derselben werfen, d. h. auf die Verfassung, welche die christliche Erziehung bereits vor ihrem Auftreten in Deutschland, noch im Schoße des alten Römerreiches, angenommen hatte. Denn die pädagogischen Anschauungen und Veranstaltungen, welche sich während der ersten Jahrhunderte in der Kirche entwickelt hatten, wurden später der Hauptsache nach auch auf deutschen Boden verpflanzt und dürfen daher nicht übersehen werden, wenn die Geschichte der Erziehung unseres eigenen Volkes ganz verständlich sein soll.

§. 17. Die pädagogische Theorie und Praxis im christlichen Alterthume.

Da das Christenthum in das Innere des Menschen dringen, seinen Geist, sein Gemüth und seinen Willen veredeln wollte, um ihn zur sittlichen Selbstbestimmung, zur „Freiheit der Kinder Gottes" zu führen: so war von Anfang an die Lehrthätigkeit sein wichtigstes Geschäft und seine festeste Stütze. Jesus und seine Apostel waren vorzugsweise Lehrer. Wenn also die Kirche des Mittelalters auf die Unterweisung des Volkes oft nur wenig Werth legte, so bewies sie schon dadurch, wie sehr sie ihre Aufgabe verkannte. Ursprünglich richtete sich allerdings die christliche Predigt, wie sie unter freiem Himmel, auf den Straßen und Plätzen der Städte, in den Synagogen der Juden und in den Lehrsälen der Heiden gehalten wurde, nur an Erwachsene. Indem sie aber den Eltern eine fromme und tugendhafte Gesinnung, Achtung vor der Würde des Kindes und pädagogischen Geist einpflanzte, übte sie auch auf die Jugenderziehung einen gewaltigen reformatorischen Einfluß aus. Viele Eltern führten ihre Kinder in die neue Lehre und in die neue Gemeinschaft ein. Da nun schon in der Urzeit des Christenthums diejenigen Erwachsenen, welche die Taufe zu empfangen wünschten, vorher einen kurzen Unterricht erhielten, ergriffen viele Eltern diese Gelegenheit, um auch ihre Kinder zum Eintritte in die Kirche vorbereiten zu lassen. Auf diese Weise wurde die erste

systematische Lehrveranstaltung der Kirche zugleich die erste christliche Kinderschule. Schon im Alter von sieben Jahren betheiligten sich Knaben und Mädchen an diesem kirchlichen Vorbereitungsunterrichte. Man nannte ihn Katechese, die Lehrenden Katecheten, die Lernenden Katechumenen, die ganze Lehrveranstaltung das Katechumenat. Katechisiren im genau historischen Sprachgebrauch heißt also: die Elemente des christlichen Glaubens in kirchlicher Fassung und zu kirchlichen Zwecken lehren, nämlich zur Begründung des Bekenntnisses und zur Einführung in die Gemeinde; in der neueren Zeit ist hierzu noch die Tendenz der Erhaltung und Erweiterung der confessionellen Kenntnisse gekommen. Eine besondere katechetische „Methode" gibt es nicht und hat es nie gegeben; namentlich ist es eine grobe Begriffsverwirrung, die „sokratische" oder „entwickelnde" Methode, oder auch die „fragende" Lehrform mit dem katechetischen Verfahren zu verwechseln. Dasselbe bestand und besteht einfach im Mittheilen, Erläutern, Einprägen und Abfragen der kirchlichen Satzungen, verbunden mit Abweisung von „Irrlehren", mit Ansprachen an das Gemüth, mit Ermahnungen zur Glaubenstreue und zur Bethätigung der Lehre im Cultus und Leben. Den weltlichen Jugendunterricht überließ man im christlichen Alterthume den Eltern, den Hauslehrern und den zahlreichen Bildungsgelegenheiten, welche in der griechisch-römischen Welt bestanden.

Da aber das Christenthum nicht blos für Kinder und für Erwachsene von geringer Bildung bestimmt war, sondern auch solche Heiden und Juden, welche auf der Höhe der classischen Bildung und Gelehrsamkeit standen, als Bekenner an sich ziehen wollte, so mußte es sich mit der Wissenschaft verbinden und eine höhere Lehrform annehmen. Dies geschah im Großen zuerst in Alexandria. Hier hatten schon die Ptolemäer eine Art Hochschule gegründet (um 280 v. Chr.), die auch zur Römerzeit fortbestand. Neben heidnischen Jünglingen studirten daselbst auch viele Juden. Dazu kam nun schon im ersten Jahrhunderte, der Tradition nach durch den Evangelisten Marcus, das Christenthum. Wollten aber die Lehrer der neuen Religion sich inmitten gelehrter Heiden und Juden behaupten und in den Kreisen der Gebildeten Anhänger gewinnen, so mußten sie selbst die Waffen der Wissenschaft ergreifen. Und so entstand mit Naturnothwendigkeit zu Alexandrien eine höhere

christliche Katechese. Obwol letztere auch in diesem Sammelpunkte der Gelehrsamkeit zuerst nur den Zweck der Bekehrung hatte: so war sie doch wegen ihres wissenschaftlichen Charakters auch für christliche Jünglinge, die eine höhere Bildung, namentlich für den geistlichen Beruf suchten, von großem Werthe. Und weil man also in Alexandria gleichzeitig die gesammte Wissenschaft des Alterthums und hervorragende Lehrer des Christenthums fand, vereinigten sich daselbst zahlreiche Jünglinge zu einem Studium, welches beiden Forderungen der Zeit entsprach. So entstand gegen Ende des zweiten Jahrhunderts die berühmte Katechetenschule von Alexandrien, welche um 300 ihre Blüte erreichte, im vierten Jahrhunderte aber durch dogmatische Streitigkeiten und Sektenhaß in Verfall gerieth.

Es wurden in derselben alle Wissenschaften des Alterthums: Philosophie, Philologie, Mathematik u. s. w., besonders aber christliche Religion gelehrt und ein sehr eingehendes Studium der heiligen Schrift betrieben. Wir haben also in dieser Anstalt, welche ja hauptsächlich „Katecheten", christliche Lehrer und Priester, bilden wollte, das erste theologische Seminar zu erblicken. Aehnliche, wenn auch minder berühmte Anstalten entstanden allmälig in anderen Städten des römischen Reiches, indem sich um hervorragende Kirchenlehrer angehende Kleriker schaarten; im germanischen Mittelalter erscheinen die Dom- und Klosterschulen als die Pflegestätten der geistlichen Bildung.

Die pädagogische Theorie wurde im christlichen Alterthume durch die Häupter der Kirche (die „Kirchenväter") vertreten. Da ihre Grundanschauungen auch in die deutsche Erziehung eingegangen sind, so müssen wir uns dieselben in Kürze vergegenwärtigen, wobei wir uns natürlich auf das pädagogisch Bedeutsame beschränken. Tertullian, welcher 220 als Presbyter zu Karthago starb, hielt zwar noch an der Willensfreiheit und Selbstbestimmung des Menschen fest, verwarf aber bereits (im Gegensatze zur alexandrinischen Praxis) mit Entschiedenheit alle heidnischen Bildungsmittel, da dieselben nach seiner Meinung den religiösen Aberglauben, den Gelehrtenhochmuth, die Afterweisheit und das Lasterleben begünstigten. Als Ziel der Erziehung setzt er das Ebenbild Gottes. Die schroffe Abkehr von der Welt, wie sie in der geistlichen Pä-

dagogik des Mittelalters zum extremen Ausdruck gelangt, wird bereits von ihm eingeleitet. — Ambrosius, Bischof von Mailand, gestorben 397, ist als Förderer des Kirchengesanges auch für Deutschland wichtig geworden; übrigens war er ein eifriger Lobredner und Mehrer des Mönchthums. — Johannes Chrysostomus, Bischof von Constantinopel, gestorben 408, stellt das Ebenbild Gottes als Ziel der Erziehung auf, empfiehlt eine stufenmäßige, den Standpunkt des Kindes beachtende Unterweisung und Leitung, legt besonderen Nachdruck auf sittlichen Sinn und Wandel, auf häusliche Zurückgezogenheit, auf fleißiges Lesen der heiligen Schrift, auf religiösen Unterricht, frühzeitigen und regelmäßigen Besuch des Gottesdienstes. Die wichtigste Aufgabe in der Erziehung falle den Müttern zu, nebst welchen die Klöster von besonderer Bedeutung für die religiöse Bildung des aufwachsenden Geschlechtes seien. — Hieronymus, gestorben 420 als Vorsteher des von ihm gegründeten Klosters zu Bethlehem, berühmt durch seine lateinische Bibelübersetzung (Vulgata), stimmt in allem Wesentlichen mit Chrysostomus überein, empfiehlt noch besonders die Anleitung der Mädchen zu weiblichen Arbeiten, die Pflege des Wetteifers und die Anregung durch Lob und Tadel, zugleich auch möglichste Erleichterung des Lernens, weshalb er den Kindern Buchstaben aus Holz oder Elfenbein in die Hand gegeben wissen will. Dieser Lehrbehelf, der offenbar die erste Idee der Lesemaschine enthält, war übrigens schon im vorchristlichen Alterthume in Gebrauch und wird bereits von Quintilian als etwas Bekanntes angeführt. — Augustinus, gestorben 430 als Bischof von Hippo in Numidien, entwickelt die Lehre von der gründlichen Verdorbenheit der menschlichen Natur (Erbsünde) und von der göttlichen Gnadenwahl, verwirft alle heidnische Wissenschaft, dringt auf eine streng positive (historische) Ueberlieferung der christlichen Lehre an die Jugend, auf ernste Zucht und Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam. Ein vielbewegtes Leben hatte ihm Interesse an dem verschlungenen Entwickelungsgange der menschlichen Seele eingeflößt. In seinen „Bekenntnissen" schildert er mit großer Lebendigkeit und Treue den Aufbau der Vorstellungswelt aus den Wahrnehmungen der Sinne, die Macht und Fülle des Gedächtnisses, das rege Spiel der Erinnerung, den mannigfaltigen Wechsel zwischen Bewußtsein

und Unbewußtsein. Die feine Beobachtungsgabe, welche er hierbei an den Tag legt, würde ihn befähigt haben, der Pädagogik durch die Psychologie eine feste Grundlage zu geben, wenn ihn nicht sein Dogma von der Erbsünde befangen gemacht hätte.

Von den Anschauungen der Kirchenväter sind besonders die Abneigung gegen die freie wissenschaftliche Bildung, ferner die Verwerfung des Weltlebens, die Vorliebe für das Klosterwesen, die Idee vom Ebenbilde Gottes auf die mittelalterliche Erziehung sehr einflußreich geworden. Was insbesondere den letzteren Gedanken betrifft, so erzeugte er in seiner Ueberspannung jene Caricatur der christlichen Erziehung, die in absoluter Weltverachtung und in Ertödtung des Fleisches das Radicalmittel zur Beseitigung des menschlichen Elendes erblickte. Im Uebrigen mußte aus dem nämlichen Princip, sofern der Klerus von Gott berufen zu sein meinte, alle Seelen zu hüten und für den Himmel zu bilden, der Anspruch desselben auf das alleinige Recht der Volksbildung erwachsen: die Kirche mußte als Gebieterin über Erziehung und Unterricht erscheinen. Das „Ebenbild Gottes" ist aber in der That nichts Anderes, als eine aufmunternde und erhebende Idee. Als solche hat sie freilich, so lange sie nicht entstellt wird, auch eine pädagogische Bedeutung. Aber ein *wissenschaftliches Princip* ist diese Idee nicht. Denn ein solches muß erstens bestimmt erkennbar sein und zweitens die logische Ableitung des betreffenden Gedankenkreises ermöglichen. Nun ist aber Gott kein Gegenstand des Wissens, sondern des Glaubens, und er wird daher auch thatsächlich von verschiedenen Confessionen und Individuen sehr verschieden aufgefaßt. Ist man also über das Urbild nicht einig, so kann man es auch über das Abbild nicht sein. Sodann aber sind Gott und Mensch incommensurable, nicht mit gleichem Maße meßbare Größen, und man kann daher, auch wenn Einstimmigkeit über den Gottesbegriff herrschte, aus demselben nicht eine zusammenhängende und wenigstens in den Hauptpunkten vollständige Theorie der Erziehung des Menschen ableiten. Im Begriff Gottes liegt Manches, was unter allen Umständen kein Ziel des irdischen Menschen (und nur er ist das Object der pädagogischen Behandlung) sein kann. Anderseits muß vom Menschen Vieles gefordert und also vom Erzieher angestrebt werden, wozu in der Idee Gottes schlechterdings kein Analogon liegt. Gott und

Mensch sind eben grundwesentlich mindestens eben so verschieden, wie Mensch und Thier; und daher wird der Mensch in seinem Leben von Gott eben so weit entfernt bleiben, wie das Thier vom Menschen. Jedes Wesen soll sein und werden, wozu es von Natur beanlagt und also bestimmt ist. Die allseitige Ausbildung der menschlichen Anlagen und Kräfte, also nicht blos die Entwickelung der wenigen Eigenschaften, in welchen der Mensch mit Gott vergleichbar ist, wird wol das Richtige und vom Schöpfer selbst Gewollte sein. Faßt man dies dann in den von Jesu selbst ausgesprochenen Satz: „Ihr sollt vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist", so wird hiermit jeder Vernünftige einverstanden sein, sofern man die „Vollkommenheit" nur als ein formales, nicht aber als ein materiales Princip faßt, also jedes Wesen auf seine Weise nach seinem Ideale streben läßt, wie es Schiller in dem Distichon ausdrückt: „Keiner sei gleich dem Andern, doch gleich sei Jeder dem Höchsten! Wie das zu machen? Es sei Jeder vollendet in sich."

§. 18. Die ersten kirchlichen Bildungsanstalten in Deutschland.

Nach dieser Orientirung über den pädagogischen Charakter des Christenthums und der alten Kirche betrachten wir die mittelalterliche Bildung des deutschen Volkes.

Die germanischen Stämme können im Hinblick auf ihre historische Stellung in zwei Gruppen zusammengefaßt werden, in eine südliche und eine nördliche. Die Völker der ersteren: die West- und Ostgothen, die Vandalen, ein Zweig der Sueven, die Burgunder, Rugier, u. s. w. waren schon im Laufe der Völkerwanderung zum (arianischen) Christenthum übergetreten, am frühesten die Westgothen, deren Bischof Ulfilas bereits um 370 die Bibel übersetzt hatte. Alle diese Stämme lassen wir jedoch in der Folge außer Betracht, da sie nicht als Bestandtheile in das deutsche Volk im engeren Sinne eingetreten, vielmehr in verhältnißmäßig kurzer Zeit vom Schauplatz der Geschichte verschwunden sind, nachdem sie im Süden und Westen Europas ihre wilde Kraft ausgetobt hatten.

Dennoch mag ihre Berührung mit den ihnen verwandten, in Germanien verbliebenen Alemannen, Sueven und Baiern nicht ohne Folgen gewesen sein. Bei diesen am Bodensee und an der

oberen Donau seßhaften Völkern zeigen sich nämlich im 5. Jahrhundert Spuren des Christenthums, die nicht als lebenskräftige Keime einer neuen, sondern als hinfällige Ueberreste einer alten Mission erscheinen. Erst vom fränkischen Reiche aus, welches nach dem Vorgange Chlodwigs am Ende des 5. und am Anfange des 6. Jahrhunderts der römischen Kirche zugeführt wurde, begann eine erfolgreichere Bekehrung im südlichen und mittleren Deutschland. Papst Gregor I. ferner (der Große, † 604), welcher auch durch Errichtung einer Sängerschule in Rom das mittelalterliche Kirchen- und Schulwesen förderte, begründete die Mission bei den Angelsachsen in Britannien, von wo aus dann Deutschland mehrere Glaubensboten erhielt, unter denen Bonifacius († 755) am meisten hervorragt. Die norddeutschen Stämme aber (namentlich die Sachsen) konnten erst durch die Waffengewalt Karl's des Großen dem fränkischen Reiche und der römischen Kirche einverleibt werden. Daß das Bekenntniß und das Regiment der letzteren gleich anfangs in Deutschland zur ausschließlichen Geltung gelangte, ist eine sehr folgenreiche, auch auf das Erziehungswesen tief eingreifende Thatsache.

Obwol nun der genannte ruhmreiche Herrscher auch auf das deutsche Schulwesen eine große Wirkung ausgeübt hat, so war er doch nicht der Begründer, sondern nur ein Reformator desselben. Schon vor ihm hatte die Kirche Bildungsanstalten errichtet. Dies waren die Kloster-, Dom- und Parochialschulen; die beiden ersten Arten werden auch mit dem gemeinschaftlichen Namen „Stiftsschulen“ bezeichnet. Fassen wir die kirchlichen Bildungsanstalten näher ins Auge.

Das Mönchswesen, im vierten Jahrhunderte in Aegypten entstanden, hatte sich auch nach dem römischen Westen verbreitet, war aber daselbst in der Zeit der Völkerwanderung in Verfall gerathen. Da trat Benedict von Nursia (480—543) auf und gründete im Jahre 529 das Kloster von Monte-Casino bei Neapel. Durch seine Ordensregel und das Vorbild seiner eigenen Anstalt wurde er der Vater des abendländischen Mönchsthums. Wenn auch die ältesten deutschen Klöster nicht schon bei ihrer Gründung dem Benedictinerorden angehört haben sollten, so wurden sie demselben doch sicher durch das Wirken des Bonifacius zugeführt. Dieser Orden hat in Deutschland eine höchst ruhmvolle Mission auf allen

Gebieten der materiellen und geistigen Cultur entfaltet und war, so lange er seinem ursprünglichen Geiste treu blieb, ohne Zweifel die Krone des kirchlichen Lebens. Seine Klöster verschönerten die deutsche Erde, indem sie die Wildnisse zu blühenden Culturgefilden umschufen und hierdurch Musteranstalten der Landwirtschaft wurden; sie gewährten dem Hilflosen und Verfolgten eine friedliche Zufluchtsstätte, verbreiteten und pflegten in weiten Umkreisen das Christenthum, entwickelten in ihren stillen Mauern alle Handwerke und Künste, bewahrten und mehrten die Schätze der Wissenschaft und, was für uns von besonderer Wichtigkeit ist, streuten durch ihre Lehrveranstaltungen eine reiche Saat der Bildung aus.

Zunächst hatten die Schulen in den Benedictinerklöstern den Zweck, aus den ihnen zugeführten Knaben und Jünglingen tüchtige Ordensglieder zu machen und überhaupt das geistige Leben innerhalb der Verbrüderung selbst zu fördern. Indem sie aber die Studien mit eben so großer Gründlichkeit als Vielseitigkeit und Freiheit betrieben, brachten sie Früchte hervor, welche der ganzen Kirche und der Wissenschaft als solcher zu Gute kamen. Hunderte der höchsten geistlichen Würdenträger, Tausende von gelehrten Schriftstellern hat der Benedictinerorden hervorgebracht. Auch Staatsbeamte verdankten seinen Schulen die Vorbildung für ihren Beruf. Aber nicht blos für das geistliche Amt, für die Laufbahn des Gelehrten und für den politischen Dienst bereiteten die Benedictinerklöster vor, sondern sie befaßten sich auch mit dem eigentlichen Elementarunterrichte, mit der Aufgabe, welche gegenwärtig den Volksschulen zugewiesen ist. Denn zahlreiche Kinder wurden ihnen lediglich zum Zwecke allgemeiner Bildung zugeführt; man formirte für dieselben besondere Classen, in denen nur das Einfachste und Nothwendigste gelehrt, dabei aber eine sorgfältige Anleitung zur Frömmigkeit und Sittsamkeit gegeben wurde. Demnach umfaßte die Lehraufgabe der Benedictinerschulen das gesammte Unterrichtswesen von den Anfangsgründen bis zu den wissenschaftlichen Systemen: sie waren Elementar-, Mittel- und Hochschulen, standen der Jugend aller Stände offen, behandelten alle ihre Zöglinge nach den gleichen Grundsätzen der Disciplin und bahnten jedem Talente ohne Ansehen der Person den Weg zur Bildung und Ehre.

Das Lehrsystem der Klosterschulen, wie auch der anderen Unterrichtsanstalten des Mittelalters, hat sich allmälig, nach Maßgabe des Rahmens der griechisch-römischen Gelehrsamkeit, in die sogenannten sieben freien Künste (septem artes liberales) gegliedert, die man gewöhnlich in folgender Ordnung aufführt: Grammatik (lateinische), Dialektik (Logik), Rhetorik, Musik (besonders Gesang), Arithmetik, Geometrie, Astronomie. Man zerlegte sie in zwei Gruppen, ein Trivium und ein Quadrivium, und rechnete zum ersteren Grammatik, Dialektik und Rhetorik, zum letzteren Musik, Arithmetik, Geometrie und Astronomie. Doch scheint diese Eintheilung, die schon theoretisch nicht absolut feststand, noch weniger in der Schulpraxis (im Lehrgange) streng eingehalten worden zu sein. Dies würde weder dem Entwickelungsgange des menschlichen Geistes, noch den Bedürfnissen des Lebens entsprochen haben. Die niederen Schulen („Trivialschulen") lehrten in der That schon im Mittelalter neben der Religion vorzugsweise Lesen und Schreiben (Grammatik), Rechnen (Arithmetik) und Gesang (Musik): dies also war das praktische (populäre) Trivium, wenigstens da, wo ihm keine höhere Bildung (kein Quadrivium) nachfolgte. Im Uebrigen steht fest, daß die Benedictiner auch Naturkunde, Medicin, Feldmessen, Geographie, Geschichte und classische Studien betrieben, überhaupt einer freien Entwickelung der Wissenschaften huldigten und sich nicht pedantisch an jenes siebengliederige Schema banden. Natürlich war für diejenigen, welche den geistlichen Beruf ergriffen, die Theologie und der kirchliche Dienst der Mittelpunkt, wenigstens der Schlußstein aller Bildung.

Von den ältesten deutschen Klöstern sind insbesondere zu nennen: St. Luzi bei Chur (540), St. Gallen (613), Regensburg (652), Ohrdruf in Thüringen und Fritzlar in Hessen (722), Reichenau auf der gleichnamigen Insel im Bodensee unweit Constanz (728), Fulda (744), Lorsch am Rhein gegenüber Worms (764). Die von St. Gallen, Fulda und Reichenau erwarben sich auf dem Gebiete des Schulwesens den höchsten Ruhm.

Domschulen (auch Kathedralschulen genannt) waren ihrer ursprünglichen Bestimmung nach geistliche Seminare, welche in den Sitzen der Bischöfe (Salzburg, Passau, Regensburg, Worms, Mainz u. s. w.) errichtet wurden. Sie sollten zunächst Kleriker

heranbilden, vielleicht auch bereits angestellte Geistliche fortbilden und standen unter Aufsicht und Leitung der Bischöfe. Nachdem sie allmälig verfallen waren, erhielten sie in der Mitte des 8. Jahrhunderts durch den Bischof Chrodegang von Metz neues Leben. Er stellte unter seinem Klerus die gesunkene Zucht wieder her, vereinigte ihn zu einer geordneten Gemeinschaft des Lebens und zu wissenschaftlicher Thätigkeit an der neugestalteten Kathedralschule. Chrodegang nahm sich bei dieser Wirksamkeit die Ordensregeln und das Schulwesen der Benedictiner zum Muster, und nach seinem Vorgange schlugen die Domschulen, wenn auch immer mit vorwiegender Betonung der theologischen Studien, dieselbe Richtung ein, wie die Klosterschulen, ohne sich aber zu gleichen Leistungen erheben zu können.

Während diese beiden Arten mittelalterlicher Lehranstalten ihrer hauptsächlichen Bestimmung nach mit der alten Katechetenschule von Alexandrien in Parallele gestellt werden können, vertreten die Parochialschulen (Pfarrschulen) die Stelle des altkirchlichen Katechumenates. Sie hatten den Zweck, die Jugend mit den Elementen der christlichen Lehre bekannt zu machen, zu einer verständigen Theilnahme am Gottesdienste zu befähigen, überhaupt in das kirchliche Leben einzuführen. Unter ausdrücklicher Hervorhebung dieser Zwecke wurden die Pfarrer, wenn sie nicht aus eigenem Antriebe der Kinderlehre oblagen, von ihren Bischöfen hierzu aufgefordert; auch einzelne Päpste wiesen ausdrücklich auf dies wichtige Gebiet kirchlicher Thätigkeit hin. Ohne Zweifel haben wir hier den ersten Keim der deutschen Dorfschulen. Ueber die Ziele, welche sich das alte Katechumenat setzte, wird man freilich im Anfange wol nicht hinausgekommen sein; das Lesen und Schreiben dürfte kaum einen Unterrichtsgegenstand der ältesten Parochialschulen gebildet haben. Der gedrückte Bauer hatte kein Bedürfniß und kein Interesse für Schulkenntnisse. Wurden dieselben doch sogar von einem großen Theile des Adels als unmännlich und unritterlich verachtet. Die Landpfarrer werden also wol, auch wenn es ihnen an Zeit und gutem Willen nicht fehlte, bis auf Karl den Großen mit ihren Dorfkindern im Allgemeinen nicht weiter gekommen sein, als zu einer nothdürftigen Einführung in das Christenthum.

§ 19. Karl der Große.

Der Plan einer allgemeinen Volksbildung wird zum erstenmale von Karl dem Großen mit Bestimmtheit erfaßt und mit Entschiedenheit durchzuführen versucht. Gestützt auf seine Autorität wollte der Beherrscher so vieler Nationen in allen Gebieten seines Reiches geistiges Leben, gute Sitten und christliche Frömmigkeit verbreiten. Während alle Bildungsanstalten, die er vorfand, doch immer nur eine sporadische Thätigkeit entfalten konnten, wollte er mit einem lückenlosen System von Schulen das ganze Volk umfassen. Die Arbeitskräfte zur Ausführung seines Vorhabens mußte er natürlich im geistlichen Stande suchen, da derselbe der einzige Culturträger des damaligen Zeitalters war. Daher wirkte er dem weltlichen und zum Theil sittenlosen Leben des Klerus entgegen, hielt ihn zu treuer Amtsführung und fleißigem Studium an, forderte insbesondere die Klöster und Bischöfe zur eifrigen Pflege ihrer alten Schulen oder, wo nöthig, zur Errichtung neuer auf. In den Dörfern und Flecken wurden die Pfarrer mit allem Ernste angehalten, die Kinder nicht nur in der Religion, sondern auch im Lesen, Singen und Rechnen zu unterrichten. Diese populäre Lehraufgabe sollten auch die Kloster- und Domschulen mit ihrer höheren verbinden, und diese Anstalten wurden also von Karl dem Großen ausdrücklich auch in den Dienst der eigentlichen Volksbildung gestellt, der sie vorher entweder gar nicht oder doch nur nebenbei oblagen.

Eine Musteranstalt wissenschaftlichen Lebens stellte Karl an seinem eigenen Hofe her. Schon die merowingischen Könige hatten eine Schule zur Bildung ihrer höheren Beamten unterhalten (wie auch bereits die späteren Kaiser von Rom, ja schon die alten Herrscher in China und Persien). Aus dieser Hofschule (schola palatina) machte nun Karl der Große eine Art Akademie, welche mit dem Hofe wanderte, alle Wissenschaften pflegte und lehrte, zunächst zur Bildung der Prinzen und Prinzessinnen, der Räthe, Diener und Hofgeistlichen des Kaisers, sowie der Söhne und Töchter des dem Hofe nahestehenden Adels diente, dann aber auch in weitere Kreise, unter den Klerus, in die Klöster und Schulen wissenschaftliches Leben und gründlichere Kenntnisse verbreitete.

Die Vertreter der Wissenschaften, mit denen Karl seinen Hof schmückte, berief er großentheils aus dem Auslande, so aus Italien (woher er auch Meister des Kirchengesanges kommen ließ) den Petrus von Pisa und Paulus Diakonus, aus England den Alkuin, das Haupt der ganzen gelehrten Gesellschaft; doch stellte auch Deutschland selbst tüchtige Männer, unter denen besonders Einhard, der Biograph des großen Kaisers, hervorragt. Karl selbst gab ein aufmunterndes Muster des Fleißes im Studium der Wissenschaften. Er lernte Lateinisch und Griechisch, trieb Rhetorik, Dialektik und Astronomie, las auch fleißig in der Bibel. In seiner Hofschule überzeugte er sich öfters persönlich von den Fortschritten der Schüler, wobei er durch Ansprachen die Fleißigen zur Ausdauer anspornte, die Trägen ernstlich zurechtwies. Erfolgreiches Streben lohnte er durch Verleihung von Aemtern.

Die Anregung, welche von diesem wissenschaftlichen Kreise ausging, und die besonderen Anordnungen, welche der Kaiser traf, gereichten weit mehr der Gelehrtenbildung, als der Volksbildung zum Gedeihen. Zahlreiche alte Kloster- und Kathedralschulen wurden wieder hergestellt oder doch verbessert. Insbesondere drang Karl der Große darauf, daß mit den von ihm selbst gestifteten Bisthümern (Osnabrück, Paderborn, Münster, Bremen, Minden, Verden, Halberstadt) auch Schulen verbunden würden. Und in der That hat er für den höheren Unterricht nicht vergeblich gearbeitet. Denn auf diesem Gebiete wirkte der von ihm gegebene Anstoß durch die folgenden Jahrhunderte fort, und sowol in Deutschland als in Frankreich, wo namentlich Karl der Kahle, der Enkel des großen Kaisers, die Wissenschaften förderte, eröffnete man nach dem von letzterem gegebenen Beispiel und Muster immer neue Lehranstalten. Das einmal erwachte Interesse für die Wissenschaft, die Aussicht auf eine ehrenvolle und vortheilhafte Laufbahn im kirchlichen oder politischen Dienste führte ihnen zahlreiche Schüler zu.

Weit geringeren Erfolg hatten die Veranstaltungen für die allgemeine Volksbildung. Zwar zeigte der erste Katechismus, welcher entweder noch zu Lebzeiten Karls oder kurz nach seinem Tode verfaßt wurde, und dessen Hauptbestandtheile die zehn Gebote, das Glaubensbekenntniß und das Vaterunser bildeten, daß sich die Kirche ihres Lehrberufes wieder in weiterem Umfange be-

wußt geworden war. Zwar sind ferner die beiden deutschen Evangelienharmonieen, der „Heliand" und der „Krist", von denen die erste schon unter Ludwig dem Frommen, die andere wenige Jahrzehnte später verfaßt wurde, glänzende Zeugnisse dafür, daß man Karl's Aneiferung zur Verkündigung des Christenthums an Alt und Jung, seine treue Pflege der deutschen Sprache und Literatur, seine Empfehlung der Volkssprache zur Predigt und Kinderlehre hie und da zu würdigen wußte. Aber bei alledem blieb das Elementarschulwesen fast in derselben kümmerlichen Verfassung wie vorher. Die Anordnungen des Kaisers stießen überall auf Hindernisse, blieben in vielen Orten ganz unbeachtet und kamen wol nirgends zu voller Durchführung. Man hatte kein rechtes Verständniß und keine Begeisterung für sie. Jahrhunderte mußten noch vergehen, ehe im Volke selbst das Bildungsbedürfniß erwachte und einen neuen Impuls zur Errichtung von Schulen gab. Karls Ideen vermochten keine Wurzeln zu schlagen im Geiste seiner Zeit; sie kamen zu früh, und es fehlte viel, daß sie ein wirkliches Volksschulwesen erzeugt hätten. Es mangelten alle Lebensbedingungen desselben. Der Bauernstand war zum Theil unfrei und sah jedenfalls nicht ein, wozu ihm Geistesbildung nütze sei; ein deutscher Bürgerstand existirte noch nicht, der gewerbliche Verkehr war gering. Woher sollte also im Volke das Bedürfniß und die Werthschätzung des Schulunterrichtes kommen? — Deutsche Literatur gab es wenig, und keine Buchdruckerei diente ihrer Verbreitung. Ohnehin war sie dem römischen Kirchenthume nicht genehm, das ja überhaupt den Sprachen und Gedanken der Völker neben der Sprache und den Gedanken der Päpste sehr wenig Raum ließ. Und einen eigentlichen Lehrerstand für Elementarschulen gab es nicht. Der Volksunterricht war ein Nebengeschäft der Geistlichen, wozu manchen die Zeit, andern das Geschick, vielen auch die Lust fehlte. Kaum bequemten sie sich zu einem Minimum rein kirchlicher Kinderlehre, geschweige denn zur Ertheilung eines praktisch weltlichen Unterrichtes. Je weiter die Zeit fortrückte, desto mehr wendete sich der Klerus rückwärts zur Finsterniß. Was konnte in seinen Händen aus den Elementen nationaler Volksbildung werden? Dazu kam nun die Ungunst der politischen Verhältnisse, welche bald nach Karl dem Großen über sein Reich und besonders über die deutschen Lande hereinbrachen.

Zweiter Abschnitt.

Bis an Luther.

§ 20. Die kirchliche Pädagogik in der zweiten Hälfte des Mittelalters.

Ludwig der Fromme zeigte ein weit geringeres Interesse für allgemeine Volksbildung, als sein Vater. Dagegen begünstigte er den Einfluß und die hierarchische Gestaltung der Kirche. Seine Kurzsichtigkeit und Willensschwäche führten überdies jene Reihe innerer Kämpfe herbei, deren Resultat die Theilung des Frankenreiches war.

Unter diesen Umständen konnten die von Karl dem Großen getroffenen, ohnehin auf unsicherem Boden stehenden Veranstaltungen für den allgemeinen Jugendunterricht nicht gedeihen. Sie litten unter den Stürmen des Krieges, entbehrten fortan aller Aufmunterung und Förderung von oben und verloren ihre nächsten Pfleger, indem die meisten Pfarrer, sobald ihr Treiber die Augen geschlossen hatte, die Kinderlehre einstellten. Und je weiter die Kirche in ihrem Streben nach Herrschaft gelangte, eine desto entschiedenere Abneigung zeigte sie gegen eine freie, die persönliche Würde und Selbstständigkeit des Menschen fördernde Erziehung. Denn sie erkannte in der Unmündigkeit des Volkes die beste Stütze der Priesterherrschaft. Immer mehr machte der Klerus sein eigenes und des römischen Papstes Interesse zur Richtschnur seines Thuns, und immer weniger dachte er an das Gedeihen seiner Herde. Der Sinn für Volksthümlichkeit kam ihm abhanden; denn er stand in fremdem Dienste und sog mit einer fremden Sprache eine fremde Denkungsweise ein. Deutsche Nationalbildung vertrug sich nicht mit römischem Kirchenthum und lateinischer Kirchensprache; der

Klerus ließ daher nicht blos aus Bequemlichkeit, sondern auch aus Grundsatz die Idee Karls des Großen fallen. Schon im Jahre 817 beschloß die Synode zu Aachen, daß künftig keine Laien mehr in Klosterschulen aufgenommen werden sollten, angeblich weil eine zu große Schülerzahl die Aufrechterhaltung der Klosterzucht unmöglich mache. Im Ganzen verfuhr der christliche Klerus wie die Priesterschaften aller Zeiten und Bekenntnisse verfahren sind: immer haben sie zuerst fördernd, dann lähmend auf die Entwickelung der Völker gewirkt. Sobald die Menschen durch gewisse Satzungen für eine Kirche präparirt sind, sollen sie einfach bei dem vorgeschriebenen Glauben beharren und sich blindlings der Autorität ihrer Hirten ergeben. Schon aus diesem Grunde kann unter priesterlichem Regimente nie und nirgends ein wahres Volksschulwesen gedeihen.

Von den weltlichen Herrschern aber hat im ganzen Mittelalter auch nicht einer die Idee Karls des Großen wieder aufgenommen. Sie waren von Machtfragen so sehr in Anspruch genommen, daß Culturfragen nur ausnahmsweise und in beschränkter Fassung zur Geltung kommen konnten. Unter den letzten Karolingern wurde der Friede und die Entwickelung des deutschen Volkes durch die Normannen, Magyaren und Slaven gestört, und das Bildungswesen konnte natürlich in dieser wüsten Zeit nicht gedeihen. Heinrich I. und sein großer Sohn stellten zwar das Ansehen und die Ordnung des Reiches wieder her, wodurch sie das Nationalgefühl der Deutschen neu belebten und eine friedliche Volksentwickelung ermöglichten. Ferner waren die von Heinrich I. aus militärischen Gründen angelegten Burgen in so fern auch für das Culturleben wichtig, als sich in deren Umkreis später städtische Gemeinwesen bildeten, in denen sich Gewerbfleiß, Sitte und Bildung entfaltete. Unter den Ottonen ferner verbreitete sich in Deutschland von Spanien aus das daselbst durch die Araber emporgebrachte Studium des Aristoteles, sowie der Mathematik und Naturwissenschaft (vgl. § 21). Und indem die Ottonen Italien ihrem Reiche einzuverleiben strebten, verpflanzten sie zugleich aus dem Lande ihrer Sehnsucht das Studium des classischen Alterthums nach Deutschland. Aber dies Alles erzeugte doch keine allgemeine Bildung, zunächst hob sich nur die Gelehrsamkeit in

engen Kreisen, nicht das geistige Leben des Volkes. Das nationale Unterrichts- und Erziehungswesen blieb vernachlässigt; nur die lateinische Sprache wurde als Trägerin der intellectuellen Cultur anerkannt, und nur am Kaiserhofe, in den Kloster- und Domschulen war die Wissenschaft zu Hause. — Der Kampf zwischen Papstthum und Kaiserthum zur Zeit der Franken und Hohenstaufen erweiterte nur noch die Kluft zwischen der Kirche und dem Laienthum. Denn nachdem jene den Sieg erlangt hatte, bezog sie ihre ganze Wirksamkeit auf ihre specifischen Zwecke und vermied daher auch in ihren Bildungsanstalten immer mehr die Berührung mit dem Leben und dem Geiste der Zeit. Diese Entfremdung zwischen geistlichem und bürgerlichem Wesen hat bis zum Ende des Mittelalters fortgedauert und den Fortschritt der Volksbildung in hohem Grade gelähmt.

Die kirchlichen Schulen der Gelehrsamkeit allerdings nahmen seit Karl dem Großen einen bedeutenden Aufschwung und mehrten sich außerordentlich. Die Benedictiner eröffneten im Jahre 830 zu Hirschau im Schwarzwald ein neues Kloster und in demselben einen glänzenden Sitz der Wissenschaften, reformirten um dieselbe Zeit ihre Schulen in den schon unter den Merowingern gegründeten Abteien von Weißenburg im Elsaß und von Prüm im Trierschen, breiteten sich allmälig auch über den Norden und Osten Deutschlands aus, besonders in Oesterreich, wo sie im Jahre 777 Kremsmünster gründeten, 1089 von Leopold II. das alte Kloster Mölk erhielten und dann eine Anzahl neuer Stifter errichteten. Ueberall entfalteten sie eine segensreiche Wirksamkeit, so lange sie ihren alten Geist bewahrten. Aber bald führte der große Reichthum, zu welchem sie gelangten, Ueppigkeit und Trägheit in ihre Heimstätten ein, so daß sie mehr dem Fleische als dem Geiste lebten. Konnte doch im Jahre 1291 in dem vormals so blühenden Kloster von St. Gallen von allen Mönchen nur ein einziger lesen und schreiben. Die zahlreichen neuen Orden, welche in der zweiten Hälfte des Mittelalters entstanden, wurden bald in das allgemeine Verderben hineingezogen, und haben insbesondere der Volksbildung im Ganzen wenig gedient. An rühmlichen Ausnahmen fehlte es freilich zu keiner Zeit; immer blieben einzelne Klöster oder doch einzelne Glieder derselben ihrer Aufgabe sich bewußt. In deutschen Landen

entfaltete namentlich der Orden der Cistercienser (1098 in Frankreich entstanden) in seinen zahlreichen Klöstern eine rühmliche Culturthätigkeit. Sodann haben die im 13. Jahrhunderte entstandenen Orden der Franziskaner und Dominikaner auch des Volkes sich angenommen, durch ihren persönlichen Verkehr mit den Laien, ihre deutsche Predigt, ihre Lehrthätigkeit in den städtischen Kinderschulen die allgemeine, insbesondere die religiöse Bildung gefördert. Allein im Großen und Ganzen hat denn doch das gesammte Ordenswesen nur sporadisch auf die öffentliche Erziehung gewirkt; einen wolorganisirten, stetigen und allgemeinen Jugendunterricht gewährte es nicht.

Die Weltgeistlichkeit hat im späteren Mittelalter sich mit der Volksbildung wenig befaßt. Zwar entstanden vom 9. Jahrhunderte an bis zur Reformation in allen Theilen Deutschlands neue Schulen neben den wichtigeren Kirchen (in Magdeburg, Merseburg, Hamburg, Bamberg, Köln, Meißen, Passau, Basel, Lübeck, Würzburg, Breslau u. s. w.); allein dies waren wesentlich Stätten der Gelehrsamkeit für den Klerus und die Söhne der höheren Stände; die Kinder des Volkes erhielten in ihnen wol kaum mehr als einen nothdürftigen Katechismusunterricht. In der Hauptsache verfolgten die Domschulen wie die Klosterschulen eine dem nationalen Leben abgewandte Richtung, und es kann daher nicht auffallen, daß auch ihre Unterrichtssprache nicht die vaterländische, sondern die lateinische war.

Trotz ihrer streng gelehrten Verfassung vermochten sie aber nicht, einen rein wissenschaftlichen Geist festzuhalten. Denn das freie Denken und Forschen wurde immer mehr durch die Satzungen der Kirche gebunden. Zwar versuchten einige hervorragende Geister, die Vernunft neben dem Glauben zur Geltung zu bringen; allein die hierarchische Disciplin duldete auf die Dauer keine Kritik der geheiligten Dogmen. Und so endete die Gelehrsamkeit in den mittelalterlichen Kloster- und Domschulen, die sogenannte Scholastik, welche im 12. und 13. Jahrhunderte ihre Blüte erreichte, in einem spitzfindigen Lehrsystem, das als unanfechtbar galt und daher keine Denkfreiheit gestattete. Die Intelligenz, welche nach einer unabhängigen Wissenschaft strebte, mußte sich unter die Autorität der Kirchenlehre gefangen geben, und es blieb ihr nichts

anderes zu thun übrig, als die einzelnen Sätze dieser Kirchenlehre zu beweisen, systematisch zu ordnen, mit einander in Einklang zu setzen und gegen alle ketzerischen Anfechtungen zu vertheidigen. Begreiflich ist es daher, daß die Scholastiker besonders die Logik, oder wie man damals sagte, die Dialektik eifrig pflegten und namentlich der Schlußlehre jene künstliche Form gaben, welche noch heute in den meisten Lehrbüchern der Logik zu finden ist. — Im Gegensatze zu der abstract verstandesmäßigen Scholastik machte sich seit dem 13. Jahrhunderte die Mystik geltend. Sie ist die Religion der Andacht, des Gefühls, der Phantasie, der unmittelbaren Erleuchtung durch innige Versenkung des Gemüthes in die göttlichen Dinge. Die Mystiker des Mittelalters verhalten sich zu den Scholastikern so, wie in der neueren Zeit die Pietisten zu den Orthodoxen. Besonders verdient machten sich die Mystiker dadurch, daß sie in deutscher Sprache predigten und schrieben und die deutsche Prosa ausbildeten. Am berühmtesten unter ihnen ist Meister Eckhart (um 1300 in Köln), dessen Wirken durch seine Schüler Johann Tauler und Heinrich Suso fortgesetzt wurde. Alle drei gehörten dem Dominikanerorden an.

Das methodische Verfahren in den kirchlichen Schulen des Mittelalters entsprach natürlich den Verhältnissen und dem herrschenden Geiste der Zeit. Die Lehrer theilten die Wissenschaften mit, trugen oder lasen vor, dictirten und interpretirten; die Schüler hörten zu, schrieben nach und prägten sich das Empfangene nach Möglichkeit ein, um es beim Ueberhören möglichst treu reproduciren zu können. Das Autoritätsprincip lähmte die Selbstthätigkeit der Lehrer und Hörer: zur freien Gymnastik des Geistes und zur inductiven Forschung erhoben sich nur Wenige. Es wurde mehr gelehrt als gebildet, mehr gelernt als studirt. — Dem entsprach auch die Schulzucht. Sie beruhte auf der Voraussetzung, daß die menschliche Natur zum Bösen neige, und war deshalb sehr streng, ja hart, oft barbarisch. Unbedingter Gehorsam war Pflicht des Schülers; körperliche Züchtigungen waren das gebräuchlichste Disciplinarmittel. Doch fehlten dem Schulleben auch die Lichtpunkte nicht. Denn obwol man in der mittelalterlichen Kirche die geistige Seite des Menschen, die Erziehung für den Himmel, die Unterdrückung des Fleisches und des Weltsinnes übermäßig

betonte: so sah man sich doch genöthigt, auch der sinnlichen Seite des Menschen Rechnung zu tragen. Es wurden daher eine große Zahl kirchlicher Gedenktage zugleich als heitere Schultage gefeiert; da wurden Aufzüge gehalten, Gesänge und dramatische Productionen (meist biblischen Inhalts) aufgeführt, allerlei Spiele getrieben und dem Leibe mit Wein und Leckerbissen gütlich gethan.

§ 21. Beginn der freien Wissenschaft, die Universitäten.

Die Einseitigkeit des kirchlichen Lehr- und Erziehungswesens konnte weder den freien Menschengeist befriedigen, noch den Bedürfnissen des socialen Lebens genügen. Daher entwickelte sich in der zweiten Hälfte des Mittelalters neben der klerikalen Bildung eine rein wissenschaftliche, eine ritterliche und eine bürgerliche, die bei aller Verschiedenheit darin übereinstimmten, daß sie sich von priesterlicher Bevormundung zu emancipiren suchten.

Der wissenschaftliche Sinn rief die Universitäten in's Leben. Schon bei den alten Culturvölkern hatte der menschliche Erkenntnißtrieb ähnliche Anstalten geschaffen. Insbesondere erinnert die Entstehungsweise der mittelalterlichen Hochschulen an das Gelehrtenwesen der griechisch-römischen Welt. Wie sich um Pythagoras, Plato, Aristoteles, um Quintilian und andere große Lehrer des classischen Alterthums lernbegierige Jünglinge gesammelt hatten, so entstanden auch im Mittelalter durch die Anziehungskraft hervorragender Geister freie Genossenschaften des wissenschaftlichen Lebens. Und wie die Ptolemäer und die späteren römischen Kaiser förmliche Akademieen gestiftet hatten, so schufen auch deutsche Fürsten Anstalten zur Pflege der das Licht der Oeffentlichkeit suchenden Gelehrsamkeit.

Jedoch sind die im Mittelalter entstandenen Hochschulen nicht als eine Fortsetzung oder Nachahmung der ähnlichen Institute des Alterthums zu betrachten. Denn obwol in den römischen Provinzen, nach dem seit Vespasian in der Hauptstadt selbst aufblühenden Muster, höhere Lehranstalten, sogenannte „Kaiserschulen" errichtet worden waren (angeblich auch in Trier, Mainz, Augsburg, Regensburg): so gingen dieselben doch im Occident durch die Völkerwanderung zu Grunde.

Ein neues wissenschaftliches Leben verbreiteten erst, abgesehen von den kirchlichen Lehranstalten, die Araber wieder in dem Westen Europas. Wie im Oriente (in Bagdad, Aleppo, Damaskus, Samarkand u. s. w.), so errichteten sie auch in Spanien (in Cordova, Salamanca, Toledo, Sevilla u. s. w.) höhere Lehranstalten, welche vom 9. bis ins 12. Jahrhundert blühten. Im Anschlusse an die Griechen, namentlich an Aristoteles, cultivirten die Araber alle Wissenschaften (Mathematik, Naturkunde, Medicin, Philosophie u. s. w.) mit solchem Erfolge, daß sie die Lehrmeister Europas wurden.

Das einmal entstandene geistige Leben bereitete sich hierauf immer neue Werkstätten. Im 12. Jahrhunderte traten in Salerno Meister der Heilkunde und in Bologna, wo wahrscheinlich die alte Kaiserschule nie ganz eingegangen war, Kenner der Rechtswissenschaft öffentlich als Lehrer auf und zogen zahlreiche Studirende an sich. So entstand dort die erste medicinische, hier die erste juristische Facultät. Bald darauf that sich in Paris eine Hochschule für Theologie und Philosophie (die „freien Künste") auf. Die erste vollständige Universität errichtete Kaiser Friedrich II. im Jahre 1224 zu Neapel. Noch im Mittelalter entstanden dann die Universitäten von Prag (1348), Wien (1365), Heidelberg (1386), Köln (1388), Erfurt (1392), Würzburg (1403), Leipzig (1409), Freiburg und Greifswald (1456), Basel (1460), Tübingen (1477) und mehrere andere. Diese Anstalten erst haben einen selbstständigen deutschen Gelehrtenstand geschaffen und eine freie deutsche Wissenschaft begründet, trotzdem die Kirche sich auch in sie bevormundend einzudrängen wußte. Besonders einflußreich wurden sie, als die um 1440 erfundene Buchdruckerkunst eine größere Verbreitung aller Kenntnisse und Gedanken ermöglichte, und als in derselben Zeit auch in Deutschland, wie schon im 14. Jahrhunderte in Italien, die Sprachen und Literaturen der alten Griechen und Römer wieder an's Licht kamen („Wiederaufblühen der classischen Studien"). Unter den Trägern des neuerwachten wissenschaftlichen Lebens sind besonders zu nennen: Reuchlin († 1522 in Stuttgart), Erasmus von Rotterdam († 1538 in Basel) und Phil. Melanchthon († 1560 in Wittenberg). Diese und ähnliche Männer haben durch ihre philologische Gelehrsamkeit und ihr pädagogisches Wirken einerseits

das quellenmäßige Studium der Bibel und hierdurch die Reformation gefördert, anderseits den deutschen Gymnasien die Bahn gebrochen.

§. 22. Das Ritterthum.

Neben dem Gelehrtenstande emancipirte sich auch der Ritterstand von der klerikalen Bevormundung. Schon in dem altgermanischen Gefolgschaftswesen begründet, hat derselbe dann im Kriegsdienste unter den deutschen Königen der nachkarolingischen Zeit und durch den mächtigen Einfluß der Kreuzzüge eine bestimmte Organisation angenommen und eine große culturhistorische Bedeutung gewonnen. Seine Blütezeit fällt in das 12. und 13. Jahrhundert.

Zwar mußte der Adel im früheren Mittelalter seine geistige Ausbildung ebenfalls in den kirchlichen Schul- und Erziehungsanstalten suchen. Aber jemehr der Klerus in die geistlich-scholastische und römische Richtung hineingerieth, desto weiter entfernte sich von ihm das deutsche Ritterthum. Denn für dieses war die extreme Hervorhebung des himmlischen Berufes der Menschen, die Weltentsagung, die Buchgelehrsamkeit und der Romanismus durchaus unpraktisch; es war vielmehr seinem Wesen nach auf leibliche Ausbildung, auf das öffentliche Leben, auf äußere Thaten, auf freies Denken, auf nationale Bestrebungen hingewiesen. Der Ritterknabe bedurfte daher vor Allem einer systematischen Uebung im Kriegsdienste (Reiten, Fechten u. s. w.) sowie einer Anleitung zu tüchtiger Gesinnung und zu feinen weltmännischen Sitten. Die Ehre vor der Welt durfte ihm nicht eitel, mußte vielmehr ein Sporn seines Strebens sein. Die Frauen sollte er nicht als Hindernisse der Heiligkeit, sondern als Muster und Richterinnen des Anstandes und der Ehrbarkeit betrachten, also nicht verachten und fliehen, sondern ehren und suchen. Die Natur war dem Ritter nicht der feindliche Gegensatz des Geistes, die Versucherin zur Entfremdung von Gott, sondern die Vertraute seiner Gefühle, die Quelle seiner reinsten Freuden. Das Christenthum lernte er vom Kirchenthume unterscheiden, als er in dem großartigen Völkerverkehr der Kreuzzüge über die confessionelle Intoleranz hinaus zur Humanität und allgemeinen Menschenachtung gelangte, und

als er in dem Kampfe zwischen Kaiserthum und Papstthum den schroffen Gegensatz zwischen der römischen Hierarchie und der Freiheit der Völker erkannte.

Von diesen Grundverhältnissen und Grundanschauungen aus hat der deutsche Ritterstand die nationale Gesinnung und Bildung eine Zeit lang fast allein vertreten. Das glänzendste Zeugniß hierfür sind die Blüten der mittelhochdeutschen Dichtkunst. Als der Klerus seinen Sinn vom Volksleben abgewendet und seine Hand von der vaterländischen Literatur zurückgezogen hatte, da führten deutsche Ritter die erste Glanzperiode der deutschen Sprache und Poesie herbei. Und gerade hierdurch sind sie für die allgemeine Volkserziehung von der größten Bedeutung geworden. Die epischen, lyrischen und didaktischen Dichtungen des 12. und 13. Jahrhunderts sind der edelste Ausdruck der großen Erinnerungen, Gefühle und Gedanken, die damals in den besten Geistern der Nation lebten und an denen sich wenigstens ein Theil des deutschen Volkes über die gemeine Alltäglichkeit emporrang. Insbesondere sind die ritterlichen Dichter auch die Vorgänger und Lehrmeister der bürgerlichen gewesen, die sich am Ende des Mittelalters um die Gesittung in den Städten so verdient gemacht haben. Einen nicht unerheblichen Bestandtheil in dem Gedankenkreise der mittelhochdeutschen Poesie, namentlich der didaktischen, bilden Betrachtungen über das Erziehungswesen. Walther von der Vogelweide und andere Dichter seines Zeitalters ermahnen oft und eindringlich zu einer gewissenhaften Erziehung der Jugend und geben Anweisung, wie man die Kinder in strenger Zucht halten, durch gutes Beispiel bilden, zur Wahrhaftigkeit, Gottesfurcht, Selbstbeherrschung und Charakterfestigkeit anleiten solle.

Die ritterliche Erziehung selbst konnte, da sie für einen einzelnen Stand berechnet war, nicht als Vorbild der allgemeinen Volkserziehung dienen, ja sie wurde, als die Zeitverhältnisse sich änderten, auf ihrem eigenen Boden unpraktisch. Bei der Bildung des Knaben legte sie, im Gegensatze zur klerikalen Erziehung, auf die Vervollkommnung des Körpers den größten Werth; daneben wurde die höfische Sitte und der Standesgeist, meist auch der Sinn für Wahrheit, Recht und Tugend gepflegt; die kirchlich religiöse Unterweisung gab der Geistliche (Burgpfaffe). Eigentliche

Schulkenntnisse gehörten nicht zu den nothwendigen Bestandtheilen ritterlicher Bildung, wurden vielmehr als nebensächliche Liebhabereien betrachtet, wenn nicht etwa der Ritterknabe sich dem Beruf des Priesters oder Gelehrten zuwendete. Soll doch selbst Wolfram von Eschenbach, einer der ersten Dichter seiner Zeit, des Schreibens nicht kundig gewesen sein. Poesie, Gesang und Saitenspiel blieben persönlicher Neigung, besonderem Talente überlassen und wurden meist nur von den jüngeren Söhnen des Adels ergriffen, während die erstgebornen, günstiger gestellt, das eigentliche Ritterthum repräsentirten.

Allgemeine Sitte war es, den Ritterknaben, meist schon im Alter von sieben Jahren, aus seiner Familie zu entfernen und ihn auf die Burg eines ebenbürtigen Geschlechtes oder auch an einen Fürstenhof zu bringen, damit er daselbst, nicht irregeleitet von der Subjectivität seiner Eltern und von der Besonderheit seines Hauses, in Gesellschaft von Jugendgenossen, im Dienste der Frauen, durch das Beispiel und die Führung des Herrn und unter steten Uebungen sich allmälig die Eigenschaften seines Standes in objektiver Treue aneigne.

Auch die Töchter der Ritter erwuchsen nur in seltenen Fällen in der Familie unter mütterlicher Leitung; in der Regel wurden sie, wenn sie das erste Kindesalter überschritten hatten, in Klöstern erzogen, oder, namentlich im späteren Mittelalter, auf längere Zeit in die Burg eines verwandten oder befreundeten Rittergeschlechtes gegeben. Sie lernten allerlei weibliche Arbeiten (Spinnen, Nähen, Weben, Sticken, Kleidermachen), wurden durch Beispiel und Unterweisung in den standesmäßigen Sitten ausgebildet, meist auch im Lesen, Schreiben, in der Musik und Poesie, oft selbst in der französischen und lateinischen Sprache, ja in eigentlicher Gelehrsamkeit unterrichtet. Es zeigt sich hierin der altgermanische Zug, die Vertretung der Geistigkeit und Innerlichkeit des Menschen vorzugsweise dem weiblichen Geschlechte zuzuweisen, während der Mann sich hauptsächlich durch physische und sittliche Tüchtigkeit vor der Welt zu bewähren hatte.

Als im 14. und 15. Jahrhunderte das geistliche und weltliche Leben des Mittelalters von der stetig wachsenden Sittenlosigkeit zersetzt wurde, artete auch das deutsche Ritterthum in rohe Ge-

waltthätigkeit und grobe Sinnlichkeit aus, so daß allmälig Persönlichkeiten wie Ulrich von Hutten († 1523) und Götz von Berlichingen († 1562) nur noch als vereinzelte Nachblüten des guten alten Geistes erscheinen.

§. 23. Das Volk; die ersten Bürgerschulen.

Den Ständen der Priester, Gelehrten und Ritter stellte sich gegen Ende des Mittelalters das Bürgerthum selbstständig zur Seite. Das Städtewesen hat sich in unserem Vaterlande später entwickelt, als im benachbarten Italien und Frankreich. Als aber seit dem 10. Jahrhunderte der deutsche Bürgerstand durch fürstliche Privilegien zu einer bestimmten Verfassung und durch seinen Fleiß im Gewerbe und Handel zu steigendem Wolstande gelangte, regte sich in demselben auch immer mächtiger der Trieb und das Bedürfniß geistiger Bildung. Der innere und auswärtige Verkehr erweiterte den Gesichtskreis des freien Stadtbewohners in ähnlicher Weise, wie die Ritterfahrten und Kreuzzüge dem Adel neue Anschauungen zuführten. Und als der letztere aufhörte, die deutsche Sprache und Poesie zu pflegen, trat der Bürgerstand mit seinem Meistergesang hervor, um inmitten der Prosa und sittlichen Fäulniß jener Zeit den Sinn für das Ideale und Ehrbare im deutschen Volke zu erhalten.

Die bürgerliche Bildung ging gleich der ritterlichen darauf aus, den Menschen für seine weltlichen Verhältnisse tüchtig zu machen, während die klerikale Erziehung eine Vorbereitung für den Himmel sein sollte. Allein im Gegensatze zu der romantischen, poetischen und kriegerischen Richtung des Ritterthums war der Handwerker und Kaufmann zunächst auf eine einfach verständige, nüchterne, praktische Auffassung des Lebens und auf friedliche Arbeit angewiesen. Fleiß, Geschicklichkeit und Rechtschaffenheit sind die Grundtugenden des Bürgers. Je mehr nun das städtische Gewerbsleben sich hob, desto mehr machte sich das Bedürfniß praktischer Kenntnisse geltend. Der Geschäftsmann, wenn er sich nicht mit einer untergeordneten Stellung begnügen wollte, mußte lesen, schreiben und rechnen können. Und aus diesem Verhältnisse entsprangen die ersten deutschen Stadtschulen oder Bürgerschulen, die man in der Regel „Schreibschulen" nannte, weil

sie ihre Schüler bis zur selbstständigen Abfassung von Briefen und Geschäftsaufsätzen führen sollten. Natürlich gaben sie vor Allem Elementarunterricht im Lesen und Schreiben, hierzu trat das Rechnen, eine einfache Belehrung über die Muttersprache und die Anleitung zum Geschäftsstil; nach Maßgabe des Wissens der Lehrer wurden auch gemeinnützliche (geographische, technische, naturkundliche, geschichtliche) Kenntnisse mitgetheilt. Bald führte man auch die lateinische Sprache in diese Schulen ein, was aber ihrer Entwickelung mehr schadete als nützte, indem dadurch ihr volksthümlicher Charakter geschwächt wurde. Ja allmälig wurden aus diesen deutschen Bürgerschulen lateinische Stadtschulen nach dem Modell der mittelalterlichen Kirchenschulen. Solche Anstalten entstanden z. B. 1262 zu Lübeck, 1267 und 1293 zu Breslau, 1269 zu Wismar, 1280 zu Hannover, 1281 zu Hamburg (s. unten), ferner im 14. Jahrhundert zu Salzwedel, Kiel, Rostock, Nordhausen, Stettin, Leipzig u. s. w. In Süddeutschland scheinen Nürnberg und Augsburg vorangegangen zu sein. Auch Wien hatte eine „Bürgerschule", deren Lehrverfassung aber den kirchlichen Bildungsanstalten des Mittelalters nachgebildet war. Kaiser Friedrich II. ertheilte der Stadt Wien im Jahre 1237 einen Freiheitsbrief, in welchem auch des Schulwesens gedacht wird. Es geht aus dieser Urkunde hervor, daß damals bei St. Stephan zu Wien eine Schule niederen Ranges (Trivialschule) bestand, welcher nun die Berechtigung zur Anfügung eines höheren Cursus ertheilt wurde. Herzog Albrecht I. übertrug dann im Jahre 1296 das Recht der Ernennung des Schulmeisters und der Lehrer bei St. Stephan auf die Bürgergemeinde (den Rath) und das Recht, die Errichtung niederer Schulen zu gestatten, die Lehrer an denselben zu ernennen und die Aufsicht über diese Anstalten zu führen, auf den Schulmeister bei St. Stephan. Von da an heißt die höchste Schulanstalt Wiens „Bürgerschule bei St. Stephan". Neben ihr entstanden niedere Schulen bei St. Michael und im Schottenkloster. Im Jahre 1309 wird auch eine in Wien bestehende Privatschule erwähnt. Die „Bürgerschule von St. Stephan" lehrte außer den Elementen besonders Grammatik, Rhetorik, Dialektik und Philosophie Der Schulmeister und drei Lehrer erhielten eine feste, verhältnißmäßig bedeutende Besoldung aus der

Gemeindecasse und theilten unter sich das Schulgeld. — Die mittelalterlichen Bürgerschulen waren zuerst nur für Knaben bestimmt; aber schon im 15. Jahrhundert kommen auch (z. B. in Lübeck und Nürnberg) besondere Mädchenschulen vor.

Trotzdem nun diese städtischen Bildungsanstalten weltliche Institute waren, beanspruchte doch meist, wo nicht, wie in Wien, besondere Bestimmungen getroffen waren, der Klerus die Aufsicht und Leitung derselben, da er das ganze Bildungswesen als sein Standesprivilegium ansah. Und so litten jene ersten Bürgerschulen vielfach unter einem heftigen Streite zwischen den Magistraten und Prälaten, welcher nicht selten mit dem Siege der letzteren endigte. So wurde z. B. in Hamburg der Versuch, eine freie Schule zu gründen, im Keime erstickt. Als nämlich die dortige, schon im 9. Jahrhundert entstandene, Domschule durch die Bequemlichkeitsliebe, den Eigennutz und den herrschsüchtigen Stolz ihrer geistlichen Leiter (Scholastici) nach und nach in Verfall gerathen war, beschloß Anno 1281 die Bürgerschaft, im Nikolaikirchspiele eine zweite Schule zu errichten, welche von der Alleinherrschaft des Scholasticus emancipirt sein sollte, indem die Geschworenen des Kirchspiels an der Schulaufsicht und an der Anstellung der Lehrer theilzunehmen hätten. Der Erzbischof stimmte zu. Als aber bei Eröffnung der Anstalt die Bürgerschaft von ihren Rechten Gebrauch machen wollte, erhob der Scholasticus den heftigsten Widerspruch gegen den vermeintlichen Eingriff in sein Privilegium, und nach achtjährigem Streite mußten die Stifter der neuen Schule die Verwaltung derselben vollständig der Klerisei überlassen.

Besondere Schulhäuser gab es im Mittelalter nur in einzelnen Städten. In Bern z. B. wurde das erste Schulhaus im Jahre 1481 erbaut; meistens wurde die Schule in irgend einem kirchlichen oder kommunalen oder gemietheten Lokale untergebracht. Auch gab es keinen besonderen Lehrstand und keine ständigen Lehrer. Neben ehrbaren Männern geistlichen und weltlichen Standes widmeten sich auch allerlei verfehlte Existenzen (entlassene Beamte und Schreiber, abgesetzte Pfarrer, ausgestoßene Mönche, verdorbene Studenten) dem Schuldienste. Wo derselbe unter klerikalem Regimente stand, war er zugleich mit dem niederen Kirchendienste verbunden, und die Lehrer wurden wesentlich in Rücksicht hierauf angestellt

und nach Umständen kürzere oder längere Zeit auf ihren Posten belassen. Wo aber die städtische Obrigkeit das Patronat behauptete, da wurde von derselben ein besonderer „Schulmeister“ eingesetzt, dessen Rechte und Pflichten durch einen Vertrag festgestellt wurden. An größeren Schulen gab man dem Schulmeister Gehilfen („Gesellen“) bei, oder er mußte sich solche selbst halten und mit ihnen ein Abkommen treffen. Als bares Einkommen bezogen die Lehrer in der Regel eine bestimmte Besoldung aus der Stadtkasse und ein behördlich normirtes Lehrgeld von jedem ihrer Schüler; dazu kamen, je nach örtlichen Verhältnissen, Bezüge von Naturproducten (Getreide, Wein u. s. w.), Nutzungen von Grundstücken und Gebäuden, endlich Bezüge für etwaige Kirchendienste oder für sonstige Nebenarbeiten (namentlich Schreibgeschäfte). An vielen Orten mag die Existenz der Schulleute, namentlich der „Gesellen“, eine ungünstige gewesen sein, nicht selten war sie aber auch eine recht befriedigende. So gab es z. B. schon im 13. Jahrhunderte zu Rheinfelden und Aarau städtische Schulmeister, welche sehr ansehnliche Bar- und Naturalbesoldungen erhielten, Wohn- und Wirtschaftsgebäude zur Benutzung hatten, überdies Schulgelder und Nebeneinkünfte bezogen, sehr angesehen waren und öfters die ersten städtischen Ehrenämter bekleideten. Wo jedoch die Schulleute kein Bürgerrecht hatten und nicht eine förmliche Anstellung erlangten — selbst in vielen ansehnlichen Städten gab es keine festen Schulen — nahmen sie eine ähnliche Stellung ein, wie wandernde Schauspieler: sie mußten sich vor Allem von der Stadtobrigkeit die Erlaubniß zum Lehren erwirken und dann einen Schülerkreis anwerben. Zu letzterem Zwecke suchten sie natürlich ihre Kunst, theils durch persönliche Vorstellungen, theils durch schriftliche Ankündigungen, dem Publicum eindringlich anzupreisen. So versprach z. B. Hans Schatz, welcher 1502—1504 mit obrigkeitlicher Bewilligung zu Bern Schule hielt, mittels öffentlich aufgehängter Tafeln, in 6 Wochen lesen und schreiben zu lehren. — Da nun in vielen, namentlich in kleineren Städten Schulen entweder gar nicht bestanden oder doch öfters unterbrochen wurden, übrigens in jener Zeit eine sehr lebhafte Wanderlust herrschte: so zogen häufig ganze Schaaren von Knaben und Jünglingen („fahrende Schüler“, „Bachanten“ = Vaganten) ihren Meistern und Gesellen nach, und so wurde das Schulleben mehr und

mehr ein Vagabundenleben. Es dauerte in dieser Gestalt noch im 16. Jahrhunderte fort. Da die Bachanten sehr spartanische Eigenthumsbegriffe hatten und daher die kleineren Schüler zum Beutemachen anhielten, so wurden die letzteren mit dem Namen „ABC-Schützen" belegt.

Während also im Mittelalter die Stände der Geistlichen, der Gelehrten, der Ritter und der Bürger eigenthümliche Bildungswege einschlugen, mußte die große Masse des Volkes eines geordneten Schulwesens entbehren. Einigen Ersatz hierfür und zugleich eine wichtige Unterstützung der höheren Bildung gewährte die freiwillige Thätigkeit eines Vereins, der vom 14. bis ins 16. Jahrhundert auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichtes höchst verdienstlich gewirkt hat. Dies waren die „Brüder vom gemeinsamen Leben", auch „Hieronymianer" genannt. Der Stifter dieser Genossenschaft war Gerhard Groote, ein Niederländer (geb. 1340, † 1384 zu Deventer). Nachdem er eine Zeit lang in der Volkssprache mit großem Erfolge gepredigt hatte, gründete er in seiner Vaterstadt Deventer eine dem Unterrichte, der Erziehung und dem gemeinsamen Leben gewidmete Anstalt, das erste Bruderhaus des ganzen Vereins. Viele gleichgesinnte Männer schlossen sich ihm an und bildeten eine Genossenschaft zum Zwecke eines brüderlichen Lebens nach urchristlichem Vorbilde. Indem sie den Freuden der Welt entsagten, ohne ein eigentliches Klostergelübde abzulegen, widmeten sie ihr Leben frommer Andacht, den Werken der Barmherzigkeit, der Bildung des Volkes und der Jugend. Ihre Existenz stellten sie durch lohnende Arbeit und durch das der Gesammtheit zugebrachte Vermögen der einzelnen Glieder sicher. Bald kamen zu der Stammanstalt von Deventer Brüderhäuser in Zwoll, Delft, Utrecht, Nymwegen, Gröningen und vielen anderen Städten hinzu; auch Frauenvereine mit verwandten Zwecken und Einrichtungen bildeten sich. Im nördlichen Deutschland treten die Hieronymianer in Emmerich, Münster, Osnabrück, Erfurt, Merseburg, Magdeburg, Kassel, Hildesheim, Köln, Rostock und anderen Städten auf. Wo sie keine eigenen Anstalten errichteten, lehrten sie in den bestehenden Schulen. Sie zogen zwar die gesammte Bildung des Mittelalters in den Bereich ihrer Lehrthätigkeit, erwarben sich aber besonders dadurch ein großes

Verdienst, daß sie sich der armen Kinder beiderlei Geschlechtes mit großer Liebe annahmen, dieselben unterrichteten, erzogen und selbst verpflegten. Auf das religiöse Element legten sie besonderes Gewicht, wobei sie aber nicht sowol die orthodoxe Kirchenlehre, als vielmehr das lebendige, aus dem neuen Testamente geschöpfte Christenthum pflegten. Diese Richtung findet einen bestimmten Ausdruck in den „vier Büchern von der Nachfolge Christi" von Thomas von Kempen († 1471), einem der berühmtesten Brüder des gemeinsamen Lebens.

Fast ohne alle Bildung blieb im späteren Mittelalter die Dorfjugend. Die Parochialschulen, welche sich zu Dorfschulen hätten entwickeln sollen, waren völlig verfallen. Nicht einmal die einfachsten Lehren des Evangeliums wurden von den Pfarrern der Jugend mitgetheilt. Hätten nicht die Familien, namentlich die Mütter, in vielen Fällen auch die Taufpathen den Kindern eine nothdürftige Unterweisung gegeben, so würde selbst das Christenthum im Volke verloren gegangen sein. Traurig genug sah es aus, als die Reformation den Schaden aufdeckte.

Dritter Abschnitt.

Das sechzehnte Jahrhundert.

§ 24. Pädagogische Bedeutung der Kirchenreformation.

Die Kirchenreformation des 16. Jahrhunderts, welche fast gleichzeitig in Mitteldeutschland (von Luther) und in der Schweiz (von Zwingli) in Angriff genommen wurde, war auch eine Reformation der Schule, ja der gesammten Erziehung. Denn der neue Geist durchdrang alle Lebensgebiete, und die Träger desselben erkannten in einer planmäßigen Jugendbildung die unentbehrliche Grundlage der Wiedergeburt des Volkes.

Das Kirchenthum des Mittelalters machte den Menschen unmündig, passiv und geistig todt. Es setzte die absolute Autorität an die Stelle der freien Selbstbestimmung, den blinden Glauben an die Stelle der persönlichen Ueberzeugung, das äußere und mechanische Werk an die Stelle des Gedankens, der Gesinnung und des bewußten Handelns; mit einem Worte: die römische Hierarchie unterdrückte den Geist des Christenthums und den Grundcharakter der germanischen Nation. Beide wieder zur Geltung gebracht zu haben, ist das Verdienst der Reformatoren.

Indem sie einem jeden Christen das Recht und das Vermögen zuerkannten, für sich selbst und ohne Vermittelung des Priesterstandes mit Gott in Verbindung zu treten, machten sie ihn zugleich verantwortlich für sein Seelenheil und forderten sie ihn zu persönlicher Aneignung des Evangeliums auf. Hiermit beseitigten sie den schroffen Unterschied zwischen Geistlichen und Laien, zwischen Wissenden und Nichtwissenden, zwischen Leitern und Geleiteten, und setzten an die Stelle des besonderen Priesterthums eines ge-

weiheten Standes das allgemeine Priesterthum der mündigen Christenheit. Der Protestantismus will, daß Jeder für sich selbst denke, prüfe, wähle und handle, nach eigenem Wissen und Gewissen sein Thun und Lassen bestimme; er wahrt dem Menschen seine persönliche Würde, seine Denk- und Glaubensfreiheit, legt ihm aber auch die schwere Pflicht sittlicher Selbstregierung auf.

Daher mußte die evangelische Kirche von Anfang an auf die Lehre ein größeres Gewicht legen, als auf den Cultus. Denn sollte das Christenthum wieder eine lebendige Macht werden, so mußte man es in die Geister und Gemüther der Menschen hineinpflanzen, wie einst Jesus und die Apostel gethan hatten. So kam das unterweisende Wort gegenüber der heiligenden Handlung wieder zu Ehren. Daher mußte denn auch die Bibel unter das Volk gebracht, also verdeutscht werden. Denn nur sie konnte als reine Quelle des Christenthums gelten, und nur in der Muttersprache konnte sie der Ungelehrte lesen. Die Bibelübersetzung Luthers war eine That von außerordentlicher Tragweite für die Kirche, für die Erziehung, für die Nationalität der Deutschen; sie ist das Grundbuch der neuen Bildung und Sprache unseres Volkes geworden. Jedermann durfte, ja sollte sie lesen. Denn wie das Christenthum alle Menschen, ohne Unterschied des Standes und Geschlechtes, zur Erkenntniß der Wahrheit führen wollte, so ging die Reformation auf Erziehung und Unterricht des ganzen Volkes aus; die Errichtung von Schulen war eines ihrer wichtigsten Werke, und die Idee der allgemeinen Volksschule ergab sich mit Nothwendigkeit aus dem Grundgedanken des Protestantismus.

Eine weitere Wirkung der Reformation war die Verbesserung der Methode des Unterrichts, ja der Methode aller geistigen Arbeit überhaupt. Selbstthätigkeit, freies Denken und Forschen ist der wahre Geist des Protestantismus, und wo er herrschend wurde, da wich das gedankenlose Nachsagen und Auswendiglernen des Ueberlieferten, der Mechanismus, die Gebundenheit an Autoritäten, die Lähmung der Intelligenz durch dogmatische Satzungen, die Bevormundung der Wissenschaft durch den Kirchenglauben. Nur das entwickelnde, geist- und gemüthbildende Lehrverfahren, nur die Freiheit der Bildung ist protestantisch; die bloße Abrichtung aber und die Beschränkung der Geistesbewegung hat ihren

Ursprung in der Blütezeit der Hierarchie und konnte nur da fortbestehen, wo das Priesterthum seine Herrschaft behauptete oder wieder herstellte. Schon aus diesem Verhältnisse ist es vollständig begreiflich, warum in protestantischen Ländern die allgemeine Volksbildung viel höher stieg, als in katholischen, und warum auf allen Gebieten des geistigen Lebens, besonders in der Wissenschaft und der Poesie, die Protestanten weit mehr geleistet haben, als die Katholiken.

Von besonderer Wichtigkeit war es auch, daß die Reformation den unnatürlichen Zustand der Ehelosigkeit der Geistlichen aufhob. Als Luther heiratete, führte er einen ganzen, für die allgemeine Volkserziehung höchst bedeutsamen Stand zum Familienleben und damit zu seinem allgemeinen pädagogischen Berufe zurück. In der That sind die protestantischen Pfarrhäuser Mittelpunkte und Pflanzstätten der Sitte und Bildung geworden; unter ihrem Einflusse hat sich das Gesammtleben der Gemeinden veredelt; hervorragende Männer, wie Gellert, Lessing, Wieland sind aus ihnen hervorgegangen; und wer zählt alle die Söhne und Töchter evangelischer Pfarrer, welche, wenn sie auch nicht auf die Höhe des Ruhms gelangt sind, doch zu den besten Gliedern der bürgerlichen Gesellschaft gehört haben? — Gewiß, das große Deficit der katholischen Kirche auf dem Felde der allgemeinen Erziehung und Cultur entspringt zu einem guten Theile aus dem Cölibate ihres Priesterstandes.

Hält man nun mit den protestantischen Grundanschauungen die Schul- und Erziehungsverhältnisse des späteren Mittelalters zusammen, so begreift man die tiefe Trauer und Entrüstung, mit welcher die Reformatoren ihren pädagogischen Wahrnehmungen Ausdruck gaben. Hierzu fanden sie sich ganz besonders durch die auch für die Schule so folgenreiche Kirchenvisitation im Kurfürstenthum Sachsen (1527–29) veranlaßt. Melanchthon sagt bei dieser Gelegenheit: „Wie kann man es verantworten, daß man die armen Leute bisher in so großer Unwissenheit und Dummheit gelassen hat! Mein Herz blutet, wenn ich diesen Jammer erblicke. Ich gehe oft bei Seite und weine meinen Schmerz aus, wenn wir mit Untersuchung eines Ortes fertig sind. Und wer wollte nicht jammern, der da sieht, wie die Anlagen des Menschen so ganz

vernachlässigt werden und der Geist, der so viel lernen und fassen kann, nicht einmal von seinem Schöpfer und Herrn etwas weiß." — Und Luther sagt im Vorworte zu seinem kleinen Katechismus (1529): „Diesen Katechismus oder christliche Lehre in solche kleine schlechte einfältige Form zu stellen, hat mich gezwungen und gedrungen die klägliche elende Noth, so ich neulich erfahren, da ich auch ein Visitator war. Hilf, lieber Gott! Wie manchen Jammer habe ich gesehen, daß der gemeine Mann doch so gar nichts weiß von der christlichen Lehre, sonderlich auf den Dörfern, und leider viel Pfarrherren fast ungeschickt sind zu lehren." — Es sah eben überall: in der Kirche, in den Klöstern, in der Schule, in den Häusern, in den Gemeinden über die Maßen kläglich aus. Gleichgiltigkeit, Ungeschicktheit und Rohheit waren die pädagogische Signatur der Zeit. Es mögen hierüber noch einige Stellen aus verschiedenen Schriften Luthers zum Zeugniß angeführt werden: „Man findet Leute, die dienen Gott mit viel seltsamer Uebung, sie fasten, tragen rauhe Kleider und halten viele Dinge aus eigener Andacht; aber den wahren Gottesdienst ihres Hauses, die Kinder recht zu ziehen, gehen sie blindlings vorbei und machen es wie vorzeiten die Juden, die den Tempel Gottes verließen und opferten auf den Höhen. Glaube mir, es ist viel nöthiger, daß du achtest und Sorge habest, die Kinder wol zu ziehen, denn Ablaß lösen, Gebete thun, fremde Kirchen besuchen, oder viel Gelübde thun . . . Alle Völker, sonderlich die Juden, halten ihre Kinder besser zur Schulen, als die Christen. Darum steht es auch so übel mit der Christenheit. Denn alle ihre Kraft und Macht stehet in den Nachkommen, und so die in der Jugend versäumet werden, so gehet es christlichen Kirchen gleich als einem Garten, der versäumt wird im Frühling . . . Da werden täglich Kinder geboren und wachsen bei uns daher, und ist leider Niemand, der sich des armen jungen Volkes annehme und regiere, da lässet mans gehen, wie es gehet . . . Ist's nicht ein elender Jammer bisher gewesen, daß ein Knabe hat müssen zwanzig Jahre oder länger studieren, allein daß er so viel böses Lateinisch hat gelernet, daß er möchte Pfaff werden und Meß lesen! Und welchem es dahin gekommen ist, der ist selig gewest! selig ist die Mutter gewest, die ein solch Kind getragen hat. Und ist doch ein armer ungelehrter Mensch

sein Leben lang geblieben, der weder zu glucken noch Eier zu legen getaugt hat. Solche Lehrer und Meister haben wir müssen allenthalben haben, die selbst nichts gekonnt und nichts guts noch rechts haben lehren mögen, ja auch die Weise nicht gewußt, wie man doch lernen und lehren sollte.... Ja, was hat man gelernet in hohen Schulen und Klöstern bisher, denn nur Esel, Klötze und Blöche werden? Zwanzig, vierzig Jahre hat einer gelernet und hat noch weder Lateinisch noch Deutsch gewußt. Ich schweige das schändliche lästerliche Leben, darinnen die edle Jugend so jämmerlich verderbet ist... Wir sind leider lange genug in Finsterniß verfaulet und verdorben, wir sind leider allzulange genug deutsche Bestien gewesen. Lasset uns auch einmal der Vernunft brauchen!"

§ 25. Luther als Pädagog.

Die obigen Aussprüche Luthers hatten ihren Ursprung keineswegs in einer unruhigen Neuerungssucht oder in einer getrübten Weltanschauung; sie waren vielmehr der treue Ausdruck sittlichen Ernstes und reicher Erfahrung. Jener hatte seine Wurzeln im deutschen Volksgeiste, diese war die Frucht eines vielbewegten Lebens.

Luther, weitaus der größte Kirchenreformator und zugleich ein Pädagog ersten Ranges, entstammte einer schlichten Bauernfamilie aus dem Dorfe Möhra am Westabhange des Thüringer Waldes (bei Salzungen). Geboren am 10. November 1483 zu Eisleben erhielt er den ersten Unterricht in der Stadtschule zu Mansfeld am Harz, wohin seine Familie gezogen war, weil der Vater daselbst als Bergmann lohnende Beschäftigung fand. Nachdem Martin Luther im elterlichen Hause den festen Lebensgrund der Gottesfurcht und Tugend gefunden und die Schule seines Wohnorts absolvirt hatte, ging er 1497 nach Magdeburg und im nächsten Jahre nach Eisenach, um auf den dortigen lateinischen Schulen sich zum Besuche der Universität vorzubereiten. Im Jahre 1501 bezog er die Hochschule von Erfurt, um dem Willen seines Vaters gemäß die Rechtswissenschaft zu studiren, trat aber 1505 in das dortige Augustinerkloster, wo er sich den scholastischen und theologischen Studien widmete. Seine sittliche Tüchtigkeit, seine aufrichtige Frömmigkeit und sein wissenschaftlicher Sinn erwarben ihm

die Achtung seines Ordensvorgesetzten Staupitz, auf dessen Empfehlung er 1508 von dem Kurfürsten Friedrich von Sachsen als Professor an die Universität zu Wittenberg berufen wurde. Hier war es, wo er die große Mission seines Lebens begann und durchführte, und wo er seine Ruhestätte fand, nachdem ihn auf einer Reise in seine Geburtsstadt daselbst der Tod ereilt hatte (1546).

Da Luther die Hauptsäule des Protestantismus war, so gilt gerade von seinem Wirken vorzugsweise, was wir über die pädagogische Bedeutung der Reformation im Allgemeinen gesagt haben. Wie dieselbe dem Schul- und Erziehungswesen, welches sie vorfand, den Krieg erklärte, haben die oben angeführten Aussprüche bewiesen. Allein die Reformatoren wollten nicht blos tadeln und niederreißen, sondern auch bessern und aufbauen, nicht blos die alte Praxis negiren, sondern auch eine neue begründen. Betrachten wir nun ihre positiven Leistungen auf dem Gebiete der Pädagogik.

Hier muß vor Allem der Aufruf Luthers „An die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte in deutschen Landen" hervorgehoben werden. Er ist im Jahre 1524 geschrieben, fordert zur Errichtung von Schulen auf und kann als der Stiftungsbrief des protestantischen Unterrichtswesens betrachtet werden. Zu den polemischen Stellen, welche wir schon oben aus dieser denkwürdigen Schrift citirt haben, führen wir nun aus derselben etliche maßgebende Vorschläge an. Sie werden den freien und tiefen Blick, den patriotischen und menschenfreundlichen Sinn, die schulmännische Umsicht und Consequenz des großen Reformators an den Tag legen. „Es ist, sagt Luther, eine ernste und große Sache, da Christo und aller Welt viel anliegt, daß wir dem jungen Volke helfen und rathen. Damit ist dann auch uns allen geholfen und gerathen. Liebe Herren, muß man jährlich so viel wenden an Büchsen, Wege, Stege, Dämme und dergleichen unzählige Stücke mehr, damit eine Stadt zeitlichen Frieden und Gemach habe, warum sollte man nicht vielmehr doch auch so viel wenden an die dürftige arme Jugend, daß man einen geschickten Mann oder zween hielte zu Schulmeistern? — Einer Stadt gedeihen liegt nicht allein darin, daß man große Schätze sammle, feste Mauern,

schöne Häuser, viel Büchsen und Harnischzeuge; ja, wo des viel ist und tolle Narren darüber kommen, ist so viel ärger und desto größerer Schade derselben Stadt; sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wolgezogener Bürger hat, die können darnach wol Schätze und alles Gut sammeln, halten und recht brauchen.“ (Wie beschämend sind diese Worte noch für unser Zeitalter, das für Kriegswesen, materielle Zwecke und Luxus so viel, für Schulen so wenig Geld hat!) — „Weil denn eine Stadt soll und muß Leute haben, und allenthalben der größte Gebrechen, Mangel und Klage ist, daß an Leuten fehle, so muß man nicht harren, bis sie selbst wachsen; man wird sie auch weder aus Stein hauen noch aus Holz schnitzen; so wird Gott nicht Wunder thun, so lange man der Sachen durch andere seine dargethane Güter gerathen kann. Darum müssen wir dazu thun und Mühe und Kost daran wenden, sie selbst erziehen und machen.“ — Luther betrachtete übrigens die Schule keineswegs blos als eine Hilfsanstalt der Kirche, sondern wußte ihren bürgerlichen Zweck vollständig zu würdigen. „Wenn gleich, sagt er, keine Seele wäre, und man der Schulen und Sprachen gar nichts dürfte um der Schrift und Gottes willen, so wäre doch allein diese Ursache genugsam, die allerbesten Schulen beide für Knaben und Mädchen an allen Orten aufzurichten, daß die Welt auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu halten doch bedarf feiner geschickter Männer und Frauen, daß die Männer wol regieren könnten Land und Leute, die Frauen wol ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde. Nun solche Männer müssen aus Knaben werden, und solche Frauen müssen aus Mägdlein werden; darum ists zu thun, daß man Knäblein und Mägdlein recht lehre und aufziehe.“ — Könnte aber diese Aufgabe nicht vom Hause allein erfüllt werden? Bedarf es dazu der Schule? — Luther sagt: „Ja, sprichst du, ein Jeder mag seine Söhne und Töchter wol selber lehren und ziehen. Antwort: ja man siehet wol, wie sichs lehret und zeucht. Und wenn die Zucht aufs höchste getrieben wird und wol geräth, so kömmts nicht ferner, denn daß ein wenig eine eingezwungene und ehrbare Geberde da ist; sonst bleibens gleichwol eitel Holzböcke, die weder hievon noch davon wissen zu sagen,

Niemand weder rathen noch helfen können. Wo man sie aber lehrete und zöge in Schulen oder sonst, da gelehrte und züchtige Meister und Meisterinnen wären, die da Sprachen und andere Künste und Historien lehreten, da würden sie hören die Geschichten und Sprüche aller Welt, wie es dieser Stadt, diesem Reiche, diesem Fürsten, diesem Manne, diesem Weibe gangen wäre und könnten also in kurzer Zeit gleichsam der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rath und Anschläge, Gelingen und Ungelingen vor sich fassen wie in einem Spiegel: daraus sie denn ihren Sinn schicken und sich in der Welt Lauf richten könnten mit Gottesfurcht, dazu witzig und klug werden aus denselben Historien, was zu suchen und zu meiden wäre in diesem äußerlichen Leben und Anderen auch darnach rathen und regieren. Die Zucht aber, die man daheime ohne solche Schule vornimmt, die will uns weise machen durch eigene Erfahrung. Ehe das geschieht, so sind wir hundertmal todt und haben unser Leben lang alles unbedächtig gehandelt; denn zu eigener Erfahrung gehöret viel Zeit." — Doch will Luther die Kinder nicht von der praktischen Arbeit abgezogen wissen und verlangt zunächst nur wenig Zeit für den Schulunterricht. „So sprichst du: Ja, wer kann seine Kinder so entbehren und alle zu Junkern ziehen? Sie müssen im Hause der Arbeit warten. Antwort: Ists doch auch nicht meine Meinung, daß man solche Schulen errichte, wie sie bisher gewesen sind, da ein Knabe zwanzig oder dreißig Jahre hat über dem Donat oder Alexander gelernet und dennoch nichts gelernet. Es ist jetzt eine andere Welt und gehet anders zu. Meine Meinung ist, daß man die Knaben lasse des Tages eine Stunde oder zwo zu solcher Schule gehen, und nichtsdestoweniger die andere Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen und wozu man sie haben will, daß beides mit einander gehe, weil das Volk jung ist und gewarten kann. Bringen sie doch sonst wol zehnmal so viel Zeit zu mit Käulchenschießen, Ballspielen, Laufen und Rammeln. Also kann ein Mädchen ja so viel Zeit haben, daß sie des Tages eine Stunde zur Schule gehe und dennoch ihres Geschäftes im Hause wol warte; verschläfts und vertanzt es und verspielet es doch wol mehr Zeit. Es fehlet allein daran, daß man nicht Lust noch Ernst dazu hat, das junge Volk zu ziehen, noch der Welt rathen und helfen mit

feinen Leuten.“ — Dabei vergaß auch Luther nicht, daß man für tüchtige Lehrkräfte sorgen müsse, und er meinte, man solle die besten Schulknaben und Schulmädchen, „der man sich verhofft, daß geschickte Leute sollen werden zu Lehrern und Lehrerinnen“, länger bei der Schule lassen und für den Dienst derselben vorbereiten. Selbst die Einrichtung von Bibliotheken empfiehlt er zur Förderung der Schulzwecke und der gesammten Studien. Nachdem er über diesen Gegenstand ausführliche Rathschläge gegeben hat, sagt er im Schlußworte seines ganzen Aufrufes: „Derohalben bitte ich euch, meine lieben Herren, wollet diese meine Treue und Fleiß bei euch lassen Frucht schaffen. Und ob etliche wären, die mich zu geringe dafür hielten, daß sie meines Rathes sollten leben, oder mich als den Verdammten von den Tyrannen verachten, die wollten doch ansehen, daß ich nicht das Meine, sondern allein des ganzen deutschen Landes Glück und Heil suche.“

Ueber die in den Schulen zu betreibenden Lehrfächer gibt Luther in seiner Aufforderung „An die Bürgermeister“ u. s. w. einen summarischen Ueberblick und in vielen anderen Schriften eingehende Erläuterungen. Obenan stellt er den (biblischen) Religionsunterricht. „Vor allen Dingen sollte in den hohen und niedrigen Schulen die fürnehmste und gemeinste Lection sein die heilige Schrift und den jungen Knaben das Evangelium. Sollte nicht billig ein jeglicher Christenmensch bei seinem neunt und zehnten Jahre wissen das ganze heilige Evangelium?“ — Demnächst legt Luther auf das Studium der alten Sprachen (der hebräischen, griechischen und lateinischen) den größten Werth, weil dasselbe zur Erhaltung der Gelehrsamkeit, besonders zur Erschließung der Bibel und der theologischen Wissenschaft unentbehrlich sei. Seine Ansichten über die Methode des Sprachunterrichtes beweisen, daß er sein originelles, die dumpfe Routine durchbrechendes Urtheil überall zur Anwendung brachte und bezeichnen bereits das Verfahren, welches man neuerdings im deutschen Sprachunterricht einzuschlagen begonnen hat. Luther meint nämlich, daß man die Sprachen aus der lebendigen Rede, an guten Mustern, durch Lectüre und Uebung, nicht aber aus der Grammatik lernen müsse; die letztere verwirft er zwar keineswegs, aber er weist ihr nur

eine regelnde, ordnende und befestigende Rolle zu. Die Hauptsache sei die Sprache selbst in ihrem wirklichen Leben, nicht die Sprachlehre. Uebrigens müsse immer die Sachkenntniß, das Sachverständniß der Wortkenntniß vorangehen. Wer einen solchen Widerwillen gegen alles Leere und Todte hat wie Luther, dem ist es eben unmöglich, das Abstracte an die Stelle des Concreten zu setzen; aus einem richtigen Geiste entspringt immer eine richtige Methode. — Auch das Studium der Natur empfiehlt Luther; denn dasselbe könne dem religiösen Sinne nicht nachtheilig, sondern nur förderlich sein. Nicht minder weiß er die bildende Kraft und praktische Nützlichkeit der Mathematik zu schätzen. Besonders hoch stellt er die Geschichte. Die Historienschreiber seien die „allernützlichsten Leute und besten Lehrer", aber sie müßten von unbestechlicher Wahrheitsliebe und einer hochsinnigen Denkungsweise erfüllt sein. „Denn das mehre Theil schreiben also, daß sie ihrer Zeit Laster oder Unfall den Herren und Freunden zu Willen gern schweigen oder aufs beste deuten, wiederum geringe oder nichtige Tugend allzuhoch aufmutzen, wiederum aus Gunst ihres Vaterlandes und Ungunst der Fremden die Historien schmücken oder sudeln, darnach sie jemand lieben oder feinden. Damit werden die Historien über die Maße verdächtig und Gottes Werk schändlich verdunkelt." (Ist auch noch für die heutigen Geschichtsschreiber und Geschichtslehrer beachtenswerth.) — Von der Dialektik (Logik) sagt Luther mit Recht, daß sie das reale Wissen nicht ersetzen könne, wol aber als ein „Instrument und Werkzeug, dadurch wir fein richtig und ordentlich lehren, was wir wissen und verstehen", in Ehren zu halten sei. — Endlich empfiehlt er aus allgemein pädagogischen Gründen die Leibesübungen (Gymnastik) und Musik (besonders den Gesang). „Es ist, sagt er, von den Alten sehr wol bedacht und geordnet, daß sich die Leute üben und etwas Ehrliches und Nützliches vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen. Darum gefallen mir diese zwo Uebungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musika und Ritterspiel mit Fechten, Ringen u. s. w., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibt; das andere macht feine geschickte Gliedmaß am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit. Die endliche Ursach ist auch,

daß man nicht auf Zechen, Unzucht, Spielen, Doppeln gerathe, wie man jetzt leider siehet an Höfen und in Städten, da ist nicht mehr denn: es gilt dir, sauf aus! Darnach spielt man um etliche hundert oder mehr Gulden. Also gehts, wenn man solche ehrbare Uebungen und Ritterspiele verachtet und nachläßt.“ — Man sieht, daß schon vor länger als dreihundert Jahren Luther den physischen und sittlichen Werth, also die volksthümliche Bedeutung des Turnwesens sehr wol zu schätzen wußte. Von der Musik sagt er noch, sie sei „eine halbe Disciplin und Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmüthiger macht.“

Daß ein Mann wie Luther auch über Disciplin und Methode gesunde Ansichten hatte, bedarf nach allem Obigen keines besonderen Beweises. Es mögen daher nur noch einige hierher gehörige Aussprüche von ihm Platz finden. „Salomon ist ein rechter königlicher Schulmeister. Er verbeut der Jugend nicht, bei den Leuten zu sein oder fröhlich zu sein, wie die Mönche ihren Schülern; denn da werden eitel Hölzer und Klötze draus, wie denn auch Anselmus gesagt hat: Ein junger Mensch, so eingespannt und von den Leuten abgezogen, sei gleich, wie einen feinen jungen Baum, der Frucht tragen könnte, in einen engen Topf pflanzen. Denn also haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in die Bauer setzet, daß sie die Leute nicht sehen noch hören mußten, mit niemand reden durften. Es ist aber der Jugend gefährlich also allein zu sein, also gar von Leuten abgesondert zu sein. *Darum soll man junge Leute lassen hören und sehen und allerlei erfahren; doch daß sie zur Zucht und Ehren gehalten werden.* Jungen Leuten ist solcher tyrannischer mönchischer Zwang ganz schädlich, und ist ihnen Freude und Ergetzen so hoch von nöthen, wie ihnen Essen und Trinken ist“ . . . „Was wäre das aber für ein Zuchtmeister, der nicht mehr könnte noch thäte, denn immerdar seine Schüler plaget und stäubet, lehret sie aber nichts, wie vor dieser Zeit die Schulmeister gewesen sind, da die Schulen rechte Kerker und Höllen, die Schulmeister aber Tyrannen und Stockmeister waren; denn da wurden die armen Kinder ohne Maß und ohne alles Aufhören gestäubet, lerneten mit großer Arbeit und unmäßigem Fleiß, doch mit wenig Nutzen. Dagegen ein gelehrter treuer Schulmeister die Kinder züchtiget, unter-

weiset und dazu hält, daß sie fleißig studiren und mit Schreiben sich üben; alles darum, daß sie dadurch erfahren und verständig werden in allerlei guten Künsten, Ehrbarkeit und Tugenden, und das hernach mit Lust und Liebe thun mögen, was sie zuvor unter des Schulmeisters Gezwang ungern und unwillig gethan haben." — Wie hoch Luther das Lehramt schätzen mußte, läßt sich aus seiner ganzen Denkungsweise begreifen. Er sagt: „Einem fleißigen frommen Schulmeister oder Magister oder wer es ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen, wie auch der Heide Aristoteles sagt. Noch ists bei uns so schändlich veracht, als sei es gar nichts und wollen doch Christen sein. Und ich, wenn ich vom Predigtamt lassen könnte oder müßte und von anderen Sachen, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dies Werk neben dem Predigtamt das allernützlichste, größte und beste ist und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist."

Ueberblickt man die Pädagogik Luthers in ihrer ganzen Tragweite, und denkt man sich dieselbe unverkümmert in die lebendige Praxis umgesetzt: welch glänzendes Bild müßten Schule und Erziehung im 16. Jahrhunderte darbieten! Wir würden uns Lehrpläne, Lehrbücher, Lehrer, Methoden, disciplinarische Grundsätze und Einrichtungen, Schulen und Schulordnungen denken müssen, die unserem Zeitalter als Muster dienen könnten. Leider aber ist Luther, wie alle großen Männer, von seiner Zeit und seinen Anhängern wenig verstanden worden, und was man verstanden hatte, wußte man kaum zu schätzen, und was man zu schätzen wußte, vermochte man nur schattenartig zu realisiren. Luther selbst konnte ja eigentlich nur nebenbei seine Zeit und Kraft dem Erziehungs- und Unterrichtswesen widmen, daher auf diesem Felde praktisch nur wenig schaffen. Für die Volksschule sind neben seiner Bibelübersetzung (angefangen 1521, vollendet 1534) die beiden Katechismen (1529) am wichtigsten geworden; als Vorläufer derselben muß schon die kleine Schrift: „Kurze Form, die zehen Gebote, Glauben und Vaterunser zu betrachten", welche Luther bereits 1520 herausgegeben hatte, angesehen werden. Wahrscheinlich rührt auch die erste deutsche Fibel, welche um 1525 erschien, von Luther

her. Sie wird um diese Zeit, namentlich in den bald erscheinenden Schulordnungen, öfters unter dem Titel „Der Kinder Handbüchlein" angeführt und als erstes Lesebuch verordnet. Voran stand das Alphabet, dann folgten als Lese- und Lernstoff die zehn Gebote, der Glaube, das Vaterunser, einige Bibelstellen und Gebete. Hierzu fügte man bald die Ziffern von 1—100 und das kleine Einmaleins. Als Verfasser dieses ersten Schulbuches wird übrigens auch Melanchthon angeführt; in jedem Falle darf man das geistige Eigenthum und die Verdienste der beiden großen Wittenberger Reformatoren nicht durch eine scharfe Grenzlinie sondern. Vieles muß als ihr gemeinsames Werk bezeichnet werden; und es sei daher sogleich im Allgemeinen bemerkt, daß von dem, was wir weiter aufzuführen haben, vieles auf Luther zurückweisen wird.

§ 26. Gelehrtenschule; Melanchthon, Trotzendorf, Sturm, Neander, Jesuiten.

So gründlich und allseitig wie Luther hat kein anderer Reformator das Schul- und Erziehungswesen aufgefaßt. Schon Melanchthon (geb. 1497 zu Bretten in der Pfalz, jetzt Baden, seit 1518 Professor an der Universität zu Wittenberg, wo er 1560 starb) hat sich um den eigentlichen Volksunterricht wenig bekümmert; die Bedeutung der deutschen Schule scheint ihm nicht eingeleuchtet zu haben. Sein pädagogisches Verdienst ist groß, aber einseitig: er arbeitete vor Allem für die Gelehrtenschule und hat auf diesem Gebiete allerdings eine so durchgreifende Wirksamkeit entfaltet, daß ihm der Ehrentitel „Lehrer Deutschlands" (Praeceptor Germaniae) mit Recht beigelegt wurde.

Der von ihm im Jahre 1528 unter Benutzung früherer Arbeiten Luther's und unter Mitwirkung anderer Reformatoren verfaßte „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstenthum Sachsen" (das „Visitationsbüchlein") enthält neben kirchlichen Bestimmungen auch einen Schulplan, den Grundriß, nach welchem ein großer Theil Deutschlands im 16. Jahrhunderte seine lateinischen Schulen eingerichtet hat. Den Zweck dieser Schulen bezeichnet das „Visitationsbüchlein" mit den Worten: „Es sollen auch die Prediger die Leute vermahnen, ihre Kinder zur Schule zu thun, damit man Leute aufziehe, geschickt zu lehren

in der Kirche und sonst zu regieren.... Solcher geschickter Leute darf man nicht allein zu der Kirche, sondern auch zu dem weltlichen Regiment." Der Charakter und Lehrplan der Schulen wird durch folgende Grundsätze bestimmt: „Erstlich sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein Lateinisch lehren, nicht Deutsch oder Griechisch oder Ebräisch". Ferner sollen die Schüler auch sonst nicht mit vielen Büchern und großer Mannigfaltigkeit des Lehrstoffes beschwert, und behufs eines geordneten Unterrichtsganges sollen sie in drei „Haufen" (Classen) getheilt werden. Die erste Classe soll vor Allem lesen lernen (also Elementarschule sein) und zwar „Der Kinder Handbüchlein", hierauf den Donat und Cato, dabei auch eine möglichst große Zahl lateinischer Wörter sich einprägen, überdies im Schreiben und in der Musik (Gesang) unterrichtet und geübt werden. Die wichtigste Lehraufgabe in der zweiten Classe ist die lateinische Grammatik, verbunden mit Lectüre und Interpretation leichterer Classiker; daneben soll die Musik weiter gepflegt und wöchentlich ein Tag der religiösen Unterweisung gewidmet werden. Bei der letzteren sollen „Hadersachen" und Schmähungen gegen Andersgläubige ausgeschlossen sein. Der dritten Classe bleibt die Ergänzung der lateinischen Grammatik, die Lectüre schwererer römischer Schriftsteller, die Metrik, Dialektik und Rhetorik, fortwährende Uebung in der Musik, im Lateinschreiben und Lateinreden (auch im Umgange).

Melanchthons weiteres Verdienst ist die Abfassung von Lehrbüchern für die höheren Schulen, nämlich einer lateinischen und einer griechischen Grammatik und mehrerer Leitfäden für den Unterricht in den Wissenschaften (in der Dialektik, Rhetorik, Physik und Ethik). Der Geist, in welchem Melanchthon wirkte, war die reine Liebe zur Wahrheit. Daher bekämpft er die Scheinweisheit, den Mißbrauch der Intelligenz zu Lug und Trug, das Haschen nach eitler Ehre und nach Menschenbeifall, die Färbung der Wissenschaften aus Rücksichten auf Verhältnisse und Personen.

Wie ferner Melanchthon als Universitätsprofessor zahlreiche Lehrer für die lateinischen Schulen heranbildete, so förderte er die letzteren insbesondere auch durch seine Organisations- und Unterrichtspläne. Von verschiedenen städtischen Behörden wurde er bei

Errichtung neuer oder bei Umgestaltung alter Schulen um Rath angegangen, den er denn auch bereitwillig ertheilte. Auf diese Weise griff er z. B. in Eisleben, Magdeburg, Mühlhausen i. Th., Nürnberg, Regensburg ein.

Neben Melanchthon ragen im 16. Jahrhunderte als gelehrte Schulmänner besonders Trotzendorf, Sturm und Neander hervor. Valentin Trotzendorf (so genannt von seinem Geburtsorte Trotzendorf bei Görlitz, sein Vater nannte sich Friedland) war seit 1523 Rector der Schule zu Goldberg in Schlesien und starb 1556 zu Liegnitz. Johann Sturm, 1537 zum Schulrector in Straßburg berufen, wo er 1589 starb, wurde im Westen Deutschlands eben so einflußreich, wie Trotzendorf im Osten. Nicht geringeren Ruhm erwarb sich im Norden Michael Neander; 1550 erhielt er das Rectorat der alten Klosterschule zu Ilfeld am Harz, welche sich kurz vorher der Reformation zugewendet hatte, und verwaltete dieses Amt bis zu seinem Tode (1595). Trotzendorf und Neander waren im vollen Sinne des Wortes Schüler Melanchthons; Sturm, der sich an die schweizerischen Reformatoren angeschlossen hatte, stand mit dem Wittenberger Praeceptor Germaniae in geistiger Verbindung und in brieflichem Verkehre. Alle drei genannte Schulrectoren waren zu ihrer Zeit in weiten Kreisen tonangebend; ihre Lehrpläne und sonstigen Schriften wurden Normen, ihre Anstalten Muster der Gelehrtenschulen Deutschlands. Den philologischen, namentlich lateinischen Standpunkt vertrat am einseitigsten Sturm; deutschen Sprachunterricht kannte er nicht, und auch die Umgangssprache sollte das Idiom Cicero's sein. Aber auch Trotzendorf, obwol auf einem freieren Standpunkt stehend, durch seine Meisterschaft in der sokratischen Methode berühmt, auf allseitige Geistesgymnastik wie auf heilsame Leibesübung und sittliche Selbstständigkeit der Schüler hinarbeitend, hielt den Grundgedanken Melanchthons fest, daß die lateinische Grammatik und Beredtsamkeit die Krone der Bildung sei, und verwies daher die Muttersprache aus seiner Anstalt. Die Wissenschaften wurden nicht aus der Anschauung, sondern aus Büchern, d. h. nach überlieferten Lehrsätzen (wie man sie aus Aristoteles, Euklid, Plinius u. s. w. entlehnte) betrieben und schrumpften in jene leblose Wortgelehrsamkeit zusammen, die Raumer so treffend „ver-

balen Realismus“ nennt, eine Richtung, welche das gesammte Gymnasialwesen der vergangenen Jahrhunderte beherrscht hat. Neander stand in dieser Hinsicht höher, als alle seine Zeitgenossen und viele seiner Nachfolger; denn er legte, ohne die Sprachen zu vernachlässigen, auf den Realunterricht einen sehr großen Werth, lehrte Naturkunde, Geographie und Geschichte nach eigenen Leitfäden und benutzte dabei häufig die Beobachtung, Erfahrung und Anschauung als Ausgangspunkt der Erkenntniß. Im Ganzen gestaltete sich der Lehrplan der lateinischen Schulen schon im 16. Jahrhunderte so, daß er eine genügende Vorbereitung auf das Universitätsstudium aller Facultäten sicherstellte, obgleich auch solche Knaben nach ihm unterrichtet wurden, welche nur eine bürgerliche Bildung suchten und daher meistens blos ein Bruchstück des gesammten Unterrichtskursus absolvirten.

Die Gelehrtenschulen selbst entwickelten sich in protestantischen Ländern auf verschiedene Weise. Manche alte Kloster- und Domschulen blieben bestehen, wurden aber kirchlich und pädagogisch reformirt. Hierzu errichteten die protestantischen Fürsten aus eingezogenen Kirchengütern neue Gelehrtenschulen, unter denen die drei sogenannten „Fürstenschulen“ die ältesten sind. Sie wurden 1543 vom Herzog Moritz von Sachsen gestiftet. Zwei derselben, die zu Meißen und Pforta (bei Naumburg) wurden noch in demselben Jahre eröffnet; die dritte, welche ursprünglich für Merseburg bestimmt war, kam 1550 in Grimma zu Stande. Diese Fürstenschulen waren und sind noch heute Gymnasien ohne Unterclassen, ungefähr das, was man in Oesterreich „Obergymnasium“ nennt, zugleich aber sogenannte Alumnate, d. h. geschlossene Anstalten, in denen die jungen Leute nicht nur den Unterricht, sondern auch Wohnung, Beköstigung und sonstige Verpflegung erhalten, auch unter steter Aufsicht und Zucht der ebenfalls im Anstaltsgebäude wohnenden Lehrer stehen. Hierbei sei sogleich bemerkt, daß wir die Alumnatseinrichtung, die ihrem Wesen nach ein Ueberrest der mittelalterlichen Klosterschulen ist, nicht blos in den Fürstenschulen beibehalten finden, sondern auch in den ihnen ähnlichen Anstalten Würtembergs, welche wir sogleich näher bezeichnen werden, ferner in den Jesuitenschulen, sogar in manchen städtischen Gymnasien, sodann später bei Francke, bei den Philanthro-

pisten und in der neuesten Zeit in vielen deutschen Lehrerbildungsanstalten. — Einen ähnlichen Ursprung wie die Fürstenschulen hatten die vom Herzog Christof von Würtemberg 1559 organisirten „Klosterschulen". Doch wurden dieselben ausschließlich für solche Schüler bestimmt, welche sich der Theologie widmen wollten; bei dem Eintritt in die Klosterschulen mußten die Zöglinge ebenfalls die unteren Gymnasialclassen absolvirt haben. In derselben Schulordnung, durch welche Herzog Christof die Klosterschulen normirte, ist auch das Statut der lateinischen Schulen, auch Partikularschulen genannt, enthalten; solche sollten in allen Städten errichtet werden. Nach den in Sachsen und Würtemberg gegebenen Beispielen, oft auch nach den Vorbildern von Goldberg, Straßburg und Ilfeld wurden während des 16. Jahrhunderts im ganzen protestantischen Deutschland theils durch die Fürsten der verschiedenen Staaten, theils durch die Stadtgemeinden eine sehr große Anzahl von Gelehrtenschulen errichtet, nicht selten unter Verdrängung der deutschen Stadtschulen. Es muß jedoch bemerkt werden, daß die lateinischen Stadtschulen meistens zugleich als Bürgerschulen dienten, was wenigstens in so fern leicht thunlich war, als sie keine Vorbildung voraussetzten, sondern die Kinder unmittelbar aus dem elterlichen Hause aufnahmen; sie waren also in der That zugleich Elementarschulen, und viele, namentlich in kleineren Städten, erreichten das Ziel der Gelehrtenschule überhaupt nicht, weil sie keine Oberclassen hatten.

In katholischen Ländern wurde der höhere Unterricht seit der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts durch die Jesuiten wesentlich gefördert. Ihr im Jahre 1534 von Ignaz von Loyola gestifteter und 1540 vom Papst Paul III. bestätigter Orden wollte die Reformation namentlich auch durch die Waffen der Wissenschaft bekämpfen und also dem protestantischen Schulwesen ein gleich wirksames oder wo möglich ein noch wirksameres gegenüberstellen. Ihre Menschenkenntniß brachte sie gleich anfangs auf die kluge Maxime, den Unterricht mit der Erziehung zu verbinden, also geschlossene Anstalten (Alumnate) zu errichten, deren Schüler zugleich Zöglinge im vollen Sinne des Wortes wurden. Auf deutschem Boden gründeten sie die ersten Schulen in Wien. Hierher berief nämlich Ferdinand I., um der fort-

schreitenden Reformation entgegenzuwirken, im Jahre 1551 aus Spanien zwölf Jesuitenpatres. Sie wurden in Wien zuerst im Dominikanerkloster untergebracht. Die Universität und der Stadtrath erwiesen sich sehr freundlich gegen die Ankömmlinge, und der letztere schenkte ihnen sogar ein in der Leopoldstadt gelegenes Landhaus. Ferdinand selbst überwies ihnen 1554 das Karmeliterkloster am Hof, wo sie nun eine Schule und Erziehungsanstalt eröffneten; hierzu fügten sie 1558 ein Collegium für Arme und 1560 ein Pädagogium für Söhne des Adels, wozu ihnen Ferdinand ein Haus schenkte. — Ferner entstanden Jesuitenschulen in Köln, Prag und Ingolstadt 1556, in München 1559 u. s. w. Die didaktischen Leistungen der Jesuiten fanden sehr bald, auch unter Protestanten, großen Beifall; einer ihrer ersten Lobredner war Johann Sturm. In der That haben sie die Methodik des Gymnasialunterrichtes gefördert; ihre Lehrgänge waren sorgfältig berechnet und ausgearbeitet, sie gingen stufenweise vom Leichtern zum Schwerern vorwärts, überbürdeten die Schüler nicht mit zu massenhaften und mannigfaltigen Lehrstoffen, drangen aber überall auf Festigkeit in Aneignung derselben, übten den Scharfsinn und wußten ihren Unterricht geistreich und interessant zu machen. Indem ihre Bildungsanstalten mit den evangelischen wetteiferten, wurden die letzteren selbst wieder zu größerem Eifer angeregt. Auch ihre erziehlichen Grundsätze und Veranstaltungen waren theilweise wirkliche Fortschritte zum Besseren; sie zeugen von großer Menschenkenntniß und nähern sich der anthropologischen Gestaltung der gesammten Pädagogik. Hierher gehört schon das Maßhalten und die Oekonomie in der Bildung des Geistes, ferner die geregelte Zucht und Pflege des Leibes, welche von den protestantischen Schulpedanten fast ganz ignorirt wurde. Die Jesuiten wahrten das Gedeihen ihrer Zöglinge durch eine mäßige, aber gesunde Kost, durch Gewährung freier Bewegung, durch Sorge für Reinlichkeit, gute Luft, Spiele und Leibesübungen; insbesondere machten sie sich die sorgsamste Wachsamkeit gegen geschlechtliche Verirrungen ihrer Zöglinge zur Pflicht, überhaupt erkannten sie die Wichtigkeit der Verhütung böser Handlungen und Angewöhnungen und gaben dieser Erkenntniß durch eine specielle Aufsicht Ausdruck, worin sie freilich bis zum Ex-

trem, bis zur Aufpasserei und zum Spionirwesen fortgingen. Da sie vorzugsweise auf die höheren Gesellschaftsclassen zu wirken suchten, so hielten sie auch sehr auf Anstand und feine Manieren, sowie auf Unterricht im Reiten, Fechten u. s. w. Die Schattenseite ihres Erziehungswesens ist die grundsätzliche Beförderung der religiösen Intoleranz, die bedenkliche Moral, das übertriebene, zur Verstellung und Augendienerei verleitende Bevormundungs- und Beaufsichtigungssystem, die Geringschätzung der rein menschlichen Gefühle, der Pietät gegen Blutsverwandte, der Familienliebe und Freundestreue, der Wahrhaftigkeit des Charakters, der Begeisterung für sittliche Ideale und der freien Selbstbestimmung. — Maßgebend für das Schul- und Erziehungswesen der Jesuiten wurde besonders der 1615 als Ordensgeneral verstorbene Aquaviva, unter dessen Leitung bereits 1586 die Lehrverfassung der Gesellschaft (Ratio et institutio studiorum societatis Jesu) festgestellt wurde.

§. 27. Die Volksschule.

Für die deutschen Volksschulen wurde im 16. Jahrhunderte die wieder allgemein anerkannte Nothwendigkeit, die Jugend im Christenthum zu unterweisen, der Ausgangspunkt eines neuen Lebens. Der oben erwähnte „Unterricht der Visitatoren" legt den Pfarrern ans Herz, „Sonntag Nachmittags, weil das Gesinde und junge Volk in die Kirche kommt", die Gebote, den Glauben und das Vaterunser den Dienstboten und Kindern vorzusprechen, zu erklären und einzuprägen. Als bald darauf (1529) die Katechismen von Luther erschienen, wurden dieselben Grundlage der kirchlichen „Kinderlehre", welche anfangs, auf den Dörfern wenigstens, lediglich religiösen Inhaltes und der Form nach ein bloßes Vorsprechen (oder Vorlesen), Erläutern und Einüben der Bestandtheile des Katechismus war; lesen lernten die Kinder noch nicht, geschweige denn schreiben oder rechnen. Einen kleinen Fortschritt machte die ländliche Kinderlehre bald bezüglich der Unterrichtszeit. Die obersächsische Kirchenordnung von 1540 schreibt nämlich vor, daß die Kinder auch während der Woche ein- oder zweimal versammelt und in Betreff des am Sonntage Gelernten wieder überhört werden sollen. In gleichem Sinne

spricht sich die vom Kurfürsten Johann Georg von Brandenburg im Jahre 1573 erlassene Visitations- und Consistorialordnung aus, in welcher vorgeschrieben wird: „Die Küster auf den Dörfern sollen alle Sonntage Nachmittags oder in der Woche einmal mit Rath des Pfarrers den Leuten, sonderlich aber den Kindern und dem jungen Gesinde den kleinen Katechismus Lutheri unverändert vorlesen und beten lehren, auch nach Gelegenheit umherfragen, was sie daraus gelernt. Desgleichen sollen sie vor und nach Vorlesung und Repetirung des Katechismus dem jungen Volke gute christliche deutsche Psalmen vorsingen und lehren, und wo Filiale vorhanden, sollen sie solches wechselsweise einmal in den Hauptpfarren, das andremal in den Filialen also halten, daß die Jugend in allen Dörfern diesfalls nach Nothdurft unterwiesen und ja nicht versäumet werden möge.“

In den Städten fand die deutsche Volksschule einen weit günstigeren Boden, da der im Bürgerstande gegen Ende des Mittelalters entstandene Bildungstrieb keineswegs erloschen war. Manche der alten „Schreibschulen“ hatten sich erhalten, andere waren in Lateinschulen umgewandelt worden, überall gab es außerdem Privatschulen („Winkelschulen“). Hier bedurfte es also nur einer kräftigen Anregung und eines neuen Geistes, um auf dem etwas verwilderten Boden wieder einen geordneten Anbau herbeizuführen. Luthers oben angeführter Aufruf an die Bürgermeister und Rathsherren hat ohne Zweifel auch auf diesem Gebiete Früchte getragen; denn schon im 3. u. 4. Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts werden neben lateinischen auch „deutsche“ Stadtschulen (auch „Schreibschulen“ genannt) wieder öfters erwähnt. Ja selbst für Mädchen wurden jetzt eigene Schulen, sogenannte „Jungfrauenschulen“ errichtet, so 1528 zu Braunschweig, ferner 1529 zu Hamburg je eine in den vier Kirchspielen, mit der Bestimmung, daß die Mädchen 1—2 Jahre täglich 1—2 Stunden in die Schule gehen sollten. Im Jahre 1533 entstand auch zu Wittenberg auf Betrieb Luthers eine „Jungfrauenschule“ mit einem „Jungfrauenschulmeister“. In derselben sollten die Mädchen vom 6.—12. Lebensjahre täglich 4—5 Stunden „beten, Catechismum und andere nutzliche Spruche, oder kurtz psalmen, das Ciffern und etwas von der Arithmetica, auch psalmen singen lernen.“ Gemeinsame Schulen für beide Geschlechter scheinen den damaligen Anschauungen und Sitten nicht entsprochen zu haben.

Bahnbrechend wurde auf dem Gebiete der deutschen Schule besonders die braunschweigische Kirchen- und Schulordnung vom Jahre 1528. Sie ist von einem der intimsten Freunde und kräftigsten Mitarbeiter Luthers, von Johann Bugenhagen († 1558 zu Wittenberg) ausgearbeitet und enthält neben Bestimmungen über die Kirche, über die Landschulen und über die lateinischen Stadtschulen auch das Statut für die „deutschen Schulen" und „Jungfrauenschulen", welche in Braunschweig errichtet werden sollten und wirklich errichtet wurden. Die bestehenden „Winkelschulen" wurden aufgehoben, das Einkommen der Lehrer geregelt. Im Lehrplan trat der Katechismus und der Kirchengesang in den Vordergrund, das Lesen, Schreiben und Rechnen behielt man nach alter Praxis bei; im Ganzen wurde als Schulzweck die Erziehung gebildeter, gesitteter und frommer Bürger hingestellt. Die „Jungfrauenschulen" erhielten in allem Wesentlichen dieselbe Einrichtung wie die Knabenschulen. Die Braunschweiger Kirchenordnung bestimmte, daß der Rath Schulmeisterinnen zu berufen habe, „die im Evangelium verständig wären und ein gutes Gerücht hätten." Er solle denselben auch eine angemessene Besoldung gewähren. In den Mädchen- wie in den Knabenschulen mußten die Kinder ein gewisses Schulgeld zahlen, wobei aber die Armen möglichst geschont werden sollten. Aehnliche Einrichtungen wie in Braunschweig machte man unter Leitung Bugenhagens auch in Hamburg, Lübeck, Pommern, Dänemark, Schleswig-Holstein; und fast in ganz Norddeutschland, z. B. in Minden, Göttingen, Bremen, Osnabrück nahm man sich Bugenhagens Schulordnung zum Muster. In allen Städten, wohin die Reformation drang, wurden die vorhandenen deutschen Schulen reorganisirt, oder neue eingerichtet, falls man nicht in der lateinischen Schule zugleich einen genügenden Fundort der bürgerlichen Bildung erblickte. Daß man auch die weibliche Jugend nicht vergaß, beweist außer dem bereits Angeführten auch die Straßburger Schulordnung von 1589. In derselben wird bestimmt, daß außer den Knabenschulen auch Mädchenschulen gehalten werden sollen, in welchen Lesen, Schreiben, Rechnen, Katechismus und Kirchengesang zu lehren sei. Wo Knaben und Töchterlein in einer Stube unterrichtet werden müßten, solle man Acht haben, daß sie keine Leichtfertigkeiten gegen einan-

der trieben. Zu rechtem Gedeihen scheinen die Mädchenschulen im Zeitalter der Reformation nirgends gekommen zu sein.

Der verhältnißmäßig gute Fortgang der städtischen Volksschulen wirkte jedenfalls auch auf die Hebung der Dorfschulen ein, insofern erleuchtete Fürsten ihre bäuerlichen Unterthanen der Bildungsstufe des Bürgerstandes möglichst nahe zu bringen suchten. Bemerkenswerth ist auch in dieser Beziehung die schon oben erwähnte Kirchen- und Schulordnung des Herzogs Christof von Würtemberg, welche 1559 verfaßt und 1565 zum Landesgesetz erhoben wurde. Nach derselben sollten nicht nur in allen Städten lateinische Schulen, sondern auch in den volkreicheren Flecken, wo Meßnereien waren, „deutsche Schulen" geschaffen werden, in denen die Knaben und Mädchen, gesondert von einander, unterrichtet werden sollten. Als Lehrgegenstände erscheinen neben der Religion und dem Kirchengesange schon das Lesen und Schreiben obligatorisch. Das Rechnen wird zwar hierbei nicht genannt, wird aber nebst den anderen Kenntnissen vom Lehrer (Meßner) gefordert. Der letztere soll übrigens vom Büttel- und Schützendienste, der an vielen Orten mit der Meßnerei verbunden war, befreit sein. — In Sachsen erschien 1580 unter Kurfürst August eine neue, der würtembergischen nachgebildete allgemeine Kirchen- und Schulordnung, welche ebenfalls den Fortschritt des Schulwesens bezeugt. Denn auch nach diesem Landesgesetze sollten da, wo keine lateinische Schule bestünde, die Küster (Meßner) zugleich Schulmeister sein und neben Religion und Kirchengesang das Lesen und Schreiben lehren. Bei der Kirchenvisitation sollten sie gefragt werden, ob sie täglich 4 Stunden Schule hielten und den Katechismus nebst Luther's geistlichen Liedern und den Psalmen fleißig trieben.

Wie in Sachsen, Braunschweig und Würtemberg betrieben auch in Hessen und andern deutschen Staaten die Fürsten im Verein mit den Landständen die Organisation der Dorfschulen. Denn die Ermahnungen an die Pfarrer und Eltern, den Kindern den Katechismus einzuprägen, waren an vielen Orten bald in Vergessenheit gekommen, und selbst wo man sie befolgt hatte, war doch nur eine schon nach ihrer Anlage durchaus mangelhafte Kinderlehre ins Leben getreten. Der Pfarrer hatte aber nicht einmal für sie die erforderliche Zeit und übertrug sie seinem Küster

(Kirchner, Glöckner, Meßner, Sigrist). Dieser wurde hierdurch zuerst factisch, dann auch gesetzlich zugleich „Dorfschulmeister". Schon in der würtembergischen und in der sächsischen Schulordnung erscheint dieses Verhältniß als feststehend, und noch vor Ablauf des 16. Jahrhunderts wird es im ganzen protestantischen Deutschland zur Norm. Daher enthalten denn auch jene Schulordnungen die Bestimmung, daß bei Besetzung der Küsterstelle — die Lehrerstelle wurde als ein Anhängsel derselben betrachtet — nur solche Bewerber berücksichtigt werden sollten, die nicht nur im Katechismus und Kirchengesang, sondern auch im Lesen, Schreiben und Rechnen bewandert seien und dies in einer Prüfung vor dem geistlichen Inspector (Ephorus, Dekan, Superintendent) der betreffenden Schule bewiesen hätten. Auch sollte der Anzustellende das Zeugniß guter Sitten und eines ehrbaren Wandels für sich haben. Für bessere Stellen mögen sich denn auch in der That bisweilen tüchtige Leute gefunden haben, indem sich viele auf lateinischen Schulen gebildete Jünglinge, weil ihnen die Mittel für das Universitätsstudium fehlten, dem Volksschuldienste zuwendeten. Das Methodische und Disciplinarische des Lehrerberufs mußten sich freilich auch die besten von ihnen erst in der Praxis erwerben, was denn sehr selten geglückt zu sein scheint. Denn die Schulmeister des 16. Jahrhunderts werden von ihren Zeitgenossen im Allgemeinen als barbarische Zuchtmeister und ungeschickte Pedanten geschildert, die überdies durch ihre üblen Sitten nicht selten öffentliches Aergerniß gaben. Die Mehrzahl derselben waren freilich Leute, die wegen ihrer körperlichen Gebrechen oder geistigen Unfähigkeit, oft auch wegen Trägheit oder Liederlichkeit im Leben Schiffbruch gelitten hatten und nun den Lehrerberuf als Nothanker ergriffen, namentlich verkommene Handwerker, Schüler und Studenten, auch entsetzte Geistliche. Die landesfürstlichen und städtischen Schulordnungen dieser Zeit enthalten daher scharfe Stellen gegen den anstößigen Lebenswandel der Schulmeister sowie gegen deren rohe Schuldisciplin und ermahnen die Lehrer eindringlich zur Pflichttreue und zu einem geziemenden Verhalten in und außer der Schule. Allein dies war meist vergebens; denn wo dem Lehrerstande die innere Tüchtigkeit fehlt, da sind alle Verordnungen von geringer Wirksamkeit. Und ein Haupthinderniß

der Entwickelung des Volksschulwesens war eben bis auf die Neuzeit herauf der Mangel aller planmäßigen Veranstaltungen zur Bildung eines wirklichen Lehrstandes. Seine Stellung war auch für tüchtige Kräfte nicht anlockend. Das Einkommen war selbst in den Städten meist ein dürftiges, noch kärglicher auf den meisten Dörfern, auch wenn die stipulirten Accidenzien für Hochzeiten, Taufen und Beerdigungen, sowie die Schulgelder, Brote, Eier, Garben u. s. w. ordnungsmäßig geliefert wurden, was aber oft nicht geschah. Die Dorfschulmeister waren daher auf Nebenverdienst angewiesen, trieben Handwerke, machten Tanzmusik, hielten wol auch Schänken, befaßten sich mit Winkeladvocatur u. s. w.; im Sommer arbeiteten viele von ihnen als Tagelöhner, hüteten wol auch die Herden, denn in den meisten Orten war nur im Winter Schule. Das Schulhaus war nicht selten eine elende Hütte, in vielen Dörfern gab es gar keins, und da mußte denn der Lehrer reihum bei den Bauern herbergen und seine Kost suchen, die Schuljugend von Haus zu Haus wandern. Ueberdies war der Schulbesuch durch kein Gesetz gesichert und geregelt, daher meist sehr mangelhaft, und auch die nothwendigsten Lehr- und Lernmittel wurden keineswegs überall beschafft. Wie hätte unter solchen Verhältnissen eine planmäßige und durchgreifende Volksbildung erzielt werden können?

Wo es aber mit der äußeren Existenz der Volksschule so übel bestellt war, da konnte auch das innere Leben derselben keine wesentlichen Fortschritte machen. Die Schulmeisterei wurde fast durchaus handwerksmäßig betrieben, pädagogisches Denken und kunstgemäßes Verfahren blieb der Zukunft vorbehalten. Nur einen einzigen Mann nennt die Geschichte des 16. Jahrhunderts als Elementarmethodiker. Dies war Valentin Ickelsamer, um 1530 Schulmeister zu Rothenburg an der Tauber in Franken. Er wollte den Leseunterricht umgestalten, die Buchstabirmethode durch die Lautirmethode ersetzen, zugleich auch statt des synthetischen das analytische Verfahren einschlagen, fand aber bei seinen Zeitgenossen kein Interesse und Verständniß für seinen Reformversuch (Näheres in meiner „Methodik").

Was übrigens die auch von lutherischen Theologen oft aufgestellte Behauptung betrifft, die Kirche sei „die Mutter der

Schule", so erscheint dieselbe im Hinblick auf das Zeitalter der Reformation wenigstens als eine schiefe, ganz abgesehen von dem zweifelhaften Ruhme, welchen mit dieser Behauptung die „Kirche" in Anspruch nimmt. Wer oder was war denn die Kirche, welche das protestantische Schulwesen gegründet haben soll? — Oder wo und wie hat denn diese Kirche Schulen geschaffen? — Luther, Melanchthon und andere Reformatoren haben allerdings den öffentlichen Unterricht wesentlich gefördert; aber waren sie die Kirche? Und haben sie Schulen errichtet? — Nur dem Arm der Fürsten, der Macht freier Städte, dem Geiste des Volkes ist das Gelingen der Reformation selbst zu danken, und auch die Verbesserung des Schulwesens war das Werk der Regenten und Landstände, sowie der städtischen Obrigkeiten. Schon Luther wendete sich mit seinem Aufruf zur Errichtung von Schulen an die „Bürgermeister und Rathsherren" und betonte sehr stark den weltlichen Zweck der öffentlichen Bildungsanstalten. Alle Schulordnungen ferner wurden im Auftrage der Landesfürsten ausgearbeitet, von ihnen bestätiget und erlassen, oder von den Stadträthen aufgestellt, wie denn die letzteren schon vor der Reformation Schulen von bürgerlichem Charakter gegründet hatten und auch nach derselben ihr Patronatsrecht behaupteten. Und gerade die Sorge um die Schule war eine Haupttriebfeder des Kampfes gegen die Entartung der Kirche, also eine Ursache der Reformation. In Hamburg z. B. waren schon im 13., 14. und 15. Jahrhundert von der Bürgerschaft und dem Rathe fortwährend eindringliche Vorstellungen an das Domcapitel gerichtet worden, dasselbe möge der willkürlichen Erhöhung des Schulgeldes vorbeugen, ferner die untüchtigen Lehrer durch bessere ersetzen und darüber wachen, daß nicht untaugliche Subjecte durch Bestechung des Scholasticus sich das Privilegium zum Schulehalten erwürben. Weil aber diese Vorstellungen fruchtlos blieben, machte sich in den Versammlungen der Kirchspiele und der Zünfte immer entschiedener das Verlangen nach einer gründlichen Aenderung der Zustände geltend, und so kam es, daß die Hamburger das Auftreten Luther's freudig begrüßten und 1529 Bugenhagen in ihre Stadt beriefen. Es ist bezeichnend, daß in der Hamburger Kirchenordnung die Schulreform der Kirchenreform vorangestellt ist, daß ferner die Einkünfte und Ge-

bäude der Klöster den Schulen zugewendet wurden, und daß in der Schulaufsicht das weltliche Element das Uebergewicht über das geistliche erhielt. Die Schulcommission wurde nämlich zusammengesetzt aus vier Rathsherren, dem Superintendenten, den vier Hauptpastoren und den vier Oberalten der Kirchspiele. Und einen solchen Verlauf nahmen die Dinge nicht blos in Hamburg, sondern in allen fortgeschrittenen Städten Deutschlands suchte das bürgerliche Element die Macht der Hierarchie zu brechen, um der Volksbildung freie Bahn zu machen. — Daß im Allgemeinen, namentlich auf dem Lande, die Pfarrer, welche selbst keine Schule halten konnten oder mochten, die Inspection derselben erhielten, war dadurch geboten, daß es keinen eigentlichen Lehrerstand gab, welcher die Schule oder auch nur sich selbst hätte regieren können; im Uebrigen hat die geistliche Inspection durch ihre einseitige Richtung auf kirchliche Zwecke das Volksschulwesen mehr gelähmt als gefördert.

Die schweizerischen Reformatoren verkannten zwar ebenfalls nicht die Wichtigkeit des Unterrichts und der Erziehung, waren aber auf diesem Gebiete weniger productiv, als die sächsischen. Zwingli (geb. 1484, † 1531) bewies sein pädagogisches Interesse und Verständniß durch sein im Jahre 1524 erschienenes „Lehrbüchlein, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll.“ Wie schon der Titel zeigt, betrachtete Zwingli gleich den anderen Reformatoren die Unterweisung im Christenthume als Hauptaufgabe der Erziehung. Dabei möge besonders auch aus der Natur die Weisheit Gottes erwiesen werden; die Naturgeschichte habe einen großen Werth als religiöses Bildungsmittel. Daneben empfiehlt Zwingli auch das Rechnen wegen seines praktischen Nutzens, ferner „Fechtübungen“ wegen der nothwendigen Vertheidigung des Vaterlandes. Besonderes Gewicht legt er auf die sittliche Erziehung, auf die Uebung in der Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Selbstbeherrschung, in der Nächstenliebe und im Gemeinsinn. An einer durchgreifenden Thätigkeit im Schulwesen wurde Zwingli einerseits durch seine kirchliche Mission, anderseits durch seinen frühen Tod verhindert. — Calvin (geb. 1509, † 1564) betrachtete von seinem hierarchischen Standpunkte aus die Schule nur als Organ der Kirche; sein Katechismus (1536) erlangte besonderes Ansehen und wurde eine Grundlage des Heidelberger (1563). Der bedeutendste reformirte Schulmann des

16. Jahrhunderts war der oben erwähnte Sturm; nach seinen Grundsätzen wurde auch das Schulwesen in Genf organisirt. Einer der schweizerischen Reformatoren, Eberlin von Günzburg, spricht um 1521 in einer Flugschrift folgende Forderungen aus: „Alle kind, mägdlin und knäblin, soll man im dritten jar ihres Alters zur Schul thun, bis sie acht jar alt werden. So ein kind acht jar alt ist, mag man es zu einem handwerk thun, oder aber länger lassen studiren. Den Schulen soll vom gemeinen seckel versehung geschehen. In den Schulen soll man die kind lehren latein und deutsch gemein gleich verston, von griechisch und hebräisch ein wenig lesen und verston. Alle kind soll man lehren ziemliche saytenspil, die kunst des mässens, rächnen, stärnen kennen, gemeine krüter kennen und gemeine artzney wider gemeine Krankheit." — Im Ganzen ging die Schulreform in der Schweiz langsamer von Statten als in Deutschland. Die erste Primarschule in der Stadt Bern wurde erst 1546 errichtet, und im ganzen berner Lande ist im 16. Jahrhundert nicht eine einzige Dorfschule entstanden. Die Dorfjugend empfing nur Sonntags von den Geistlichen eine kirchliche Unterweisung, den sogenannten „Kinderbericht", auch „Kinderlehre" genannt.

Einen rein kirchlichen Charakter bewahrte das Schulwesen in den katholischen Ländern. Das Tridentinische Concil (1542—63) sah sich durch die Zeitverhältnisse veranlaßt, die Abhaltung der sonn- und festtäglichen Kinderlehre in allen Pfarreien aufs Neue einzuschärfen, was denn auch fast überall von Erfolg war, an vielen Orten selbst den Unterricht im Lesen und Schreiben nach sich zog. Die katholische Kirche faßte nun ebenfalls ihre Lehre in Katechismen zusammen, von denen die von dem Jesuiten Canisius (der große 1554 und der kleine 1566) und der „Römische Katechismus" (1566) das meiste Ansehen erlangten. In mehreren katholischen Ländern wurde das Volksschulwesen in ähnlicher Weise wiederhergestellt, wie in den protestantischen, so in den Bisthümern Köln und Salzburg, im Herzogthum Baiern, dann am Anfange des 17. Jahrhunderts in den Bisthümern Augsburg, Osnabrück, Breslau. Seit dem 17. Jahrhunderte entfalteten auch kirchliche Orden, besonders die Schwesterschaft der Ursulinerinnen und die Piaristen, eine rege Thätigkeit auf dem Gebiete des Elementarunterrichtes.

Vierter Abschnitt.

Das siebzehnte Jahrhundert.

§ 28. Baco. Ratke.

Das Schulwesen, wie es sich im 16. Jahrhundert gestaltet hatte, war nicht im Stande, eine allseitige Menschen- und fruchtbare Volksbildung zu vermitteln. In den höheren Unterrichtsanstalten und selbst in ärmlichen Stadtschulen war das Lateinische der Moloch, welchem unzählige Talente zum Opfer fielen, als Ersatz für den Segen, welchen er einzelnen Glücklichen gewährte. Todte Wortgelehrsamkeit mußte statt anschaulicher und lebendiger Sachkenntniß gelten. Die lateinischen Schulbücher sollten das Buch der Natur, das Buch des Lebens, das Buch der Menschheit ersetzen. Und in den Volksschulen zermarterten sich die jugendlichen Geister an der Fibel und am Katechismus. Die Lehrmethode war fast allerwärts, sowol in niederen als in höheren Unterrichtsanstalten, ein mechanisches und gewaltsames Eindrillen unverstandener Pensa; die Schüler mußten lernen, wurden aber nicht gebildet, nicht zum Sehen und Hören, zum Denken und Prüfen, zu wahrer Selbstthätigkeit und persönlicher Vollendung angeleitet; die Lehrer erblickten ihre Aufgabe in der Aufarbeitung des vorgeschriebenen Lehrstoffes, nicht in der naturgemäßen und harmonischen Entwickelung des jungen Menschen, welche überdies unter dem Banne der kirchlichen Orthodoxie lag. Die Zucht entsprach dem Gehalt und Geist der Lehre, sie war hart, selbst barbarisch: es galt ja nur, die Schüler zu zähmen, nicht, sie zu erziehen. Sie sollten stillhalten, damit das Schulgeschäft nicht gestört würde; was in ihren

Gemüthern vorging, wie sich ihre Charaktere gestalteten, begriffen und würdigten die Schulpedanten nicht.

Daß nun gegen eine solche Praxis einzelne helle und energische Geister mit aller Entschiedenheit Opposition machten, ist begreiflich, denn niemals wird die menschliche Natur auf die Dauer die Fesseln ererbter Vorurtheile dulden und auf ihre freie Entfaltung nach eigenen Gesetzen verzichten.

Als Schulreformer ragen im 17. Jahrhundert besonders Ratke, ein Deutscher, und Comenius, ein Slave, hervor. Bevor wir jedoch diesen Männern näher treten, müssen wir einen Augenblick bei einem anderen, einem Engländer, verweilen, der nicht blos jenen vorausgegangen ist, sondern auch in einer inneren Beziehung zur neueren Pädagogik steht.

Dies ist Baco von Verulam (geb. 1561 zu London, † 1626). Seine glänzende politische Laufbahn und deren unrühmliches Ende interessiren uns hier nicht; auch seine Arbeit auf dem Felde der Wissenschaft können wir nur andeuten, nicht allseitig erörtern. Baco ist mit einem Worte der Begründer des modernen Realismus. Er verwarf die scholastische, an das Alterthum geknüpfte Wortgelehrsamkeit sammt ihrer abstracten Methode und drang auf Sachkenntniß, geschöpft aus selbstständiger und prüfender Untersuchung der concreten Wirklichkeit. Die Wissenschaft sollte anschaulich, lebendig und praktisch werden; der Mensch habe die Welt zu erforschen, um sie beherrschen, seinen Bedürfnissen und seinem Glücke dienstbar machen zu können. Nicht im Erlernen überkommener Weisheit, sondern in freier Forschung, in Entdeckung und Erfindung bestehe das wissenschaftliche Leben. Die einzig richtige Methode desselben sei also die Erfahrung, die Beobachtung, das Experiment sammt dem hieran sich anschließenden Vergleichen, Prüfen und Urtheilen. Genaue Feststellung und begriffsmäßige Verarbeitung von Thatsachen, Fortschritt von der Erscheinung zum Gesetz des Geschehens und zur Regel des Handelns, also Induction, ist das von Baco der Wissenschaft vorgezeichnete Verfahren. Um demselben gerecht werden zu können, müsse man alle vorgefaßten Meinungen („Idole") schlechthin aufgeben, mögen nun dieselben aus dem mangelhaften Erkenntnißvermögen des Menschen, aus seiner Voreiligkeit, seinem persönlichen Tempe-

ramente, seiner Erziehung und seinem Stande, oder aus den Sitten, Gebräuchen und Satzungen der bürgerlichen Gesellschaft, oder aus dem Autoritätsglauben an überlieferte Gelehrsamkeit entspringen. Wahrnehmung und Verstand sollten vollkommen freien Spielraum erhalten. Hiermit hat Baco die beiden didaktischen Principien der Anschaulichkeit und Selbstthätigkeit in aller Schärfe ausgesprochen und der neueren Wissenschaft, namentlich der Natur- und Menschenkunde, den Weg gezeigt.

In Deutschland suchte am Anfange des 17. Jahrhunderts Wolfgang Ratke, oder, wie er sich als Gelehrter nannte, Ratichius, eine Schulreform herbeizuführen. Doch war dieser Mann bei weitem nicht der große Didaktiker, für den er sich ausgab, und als den etliche neuere Schriftsteller ihn gefeiert haben. Das außerordentliche Aufsehen, welches er zu erregen verstand, täuschte viele seiner Zeitgenossen und beirrte selbst die Schulwelt des 19. Jahrhunderts. Wie aber sein Ansehen lange vor seinem Tode erblichen war, so ist auch der Nachruhm, welchen ihm in der Neuzeit die mangelhaft unterrichtete Geschichte der Pädagogik bereitet hatte, hinfällig geworden. Eine unlängst erschienene Schrift („Wolfgang Ratichius u. s. w. Originalbeitrag zur Geschichte der Pädagogik des 17. Jahrhunderts“ von G. Krause, Leipzig 1872) gibt in Briefen von Ratke selbst und von mehreren seiner Zeitgenossen, sowie in anderen Originalquellen ein eben so treues als unerfreuliches Bild von diesem Manne. Dennoch ist dieses Bild selbst, sowie der Rahmen, welcher es umgibt, so interessant und lehrreich, daß die Geschichte der Pädagogik auch ferner über Ratke und seine Zeit nicht stillschweigend hinweggehen darf.

Ratke war geboren 1571 zu Wilster in Holstein, besuchte das Gymnasium zu Hamburg und studirte auf der Universität Rostock die lutherische Theologie. Daß er hierauf, um sich weiter auszubilden, nach England gegangen und dort mit Baco oder doch mit dessen Schriften bekannt geworden sei, wie Einige vermuthet haben, ist auf keine Weise bezeugt; und der Umstand, daß sich von der realistischen Richtung Baco's bei Ratke keine Spur findet, spricht gegen diese Vermuthung. Sicher ist aber, daß sich Ratke von 1602—1610 in Amsterdam aufhielt, wo er sich vermuthlich mit theologischen und linguistischen Studien beschäftigte. Im

Ganzen wissen wir sehr wenig davon, wie dieser vielberufene Mann seine ersten vierzig Lebensjahre zugebracht habe. Erst vom Jahre 1610 an tritt er mehr und mehr an die Oeffentlichkeit. Er hält sich von da an bis 1618 meist zu Frankfurt a. M. auf und trägt sich mit dem Plane, eine neue Unterrichtslehre aufzustellen und eine dieser entsprechende Schule zu errichten. Immer mit diesem Vorhaben beschäftigt, begibt er sich von Frankfurt aus zeitweilig nach Weimar, Erfurt, Waldeck, Pyrmont, Cassel, Augsburg, Ulm, Straßburg, Basel u. s. w., indem er überall mit Fürsten und Fürstinnen, Gelehrten, Rathsherren und sonstigen einflußreichen Personen in Verkehr tritt, welche sein Werk als Patrone oder Mitarbeiter durch Geld, Empfehlungen, wissenschaftliche Beiträge, Uebernahme von Lehrstellen unterstützen sollen. Daneben führt er zu demselben Zwecke einen sehr ausgedehnten Briefwechsel. Namentlich suchte er hohe Herrschaften für seine Entwürfe zu gewinnen, wozu sich ihm zunächst in Frankfurt selbst eine gute Gelegenheit bot, als daselbst die deutschen Fürsten zur Wahl des Kaisers Mathias versammelt waren (1612). Nach und nach gelang es ihm, mit einer großen Anzahl hervorragender Personen Verbindungen anzuknüpfen, so mit dem Pfalzgrafen Wolfgang Wilhelm, den Landgrafen Ludwig und Moritz von Hessen, den Fürsten August, Christian und Ludwig von Anhalt, den Grafen Wilhelm von Nassau und Christian von Waldeck, der Herzogin Dorothea Maria von Weimar, der Gräfin Anna Sophia von Schwarzburg-Rudolstadt, der Gräfin Juliane von Gleichen u. A. Außerdem hatte Ratke sein Absehen noch gerichtet auf den König von Dänemark, auf den Kurfürsten von Sachsen, auf die Fürsten von Reuß, auf die Stadt Lübeck, wie auf die Magistrate von Frankfurt, Ulm, Augsburg u. s. w. Von Allen erwartete er Geld für sein „Werk", das zuerst an einem bestimmten Orte errichtet und dann „im ganzen Reich" fortgepflanzet werden sollte.

Von diesem „Werke" nun wußte er durch großsprecherische Redensarten die glänzendsten Erwartungen zu erregen. Bei jeder Gelegenheit versichert er, daß er lediglich „die Ehre Gottes, das gemeine Beste und seiner Patrone Nutzen, das Heil der lieben Jugend, die Ehre der deutschen Nation und der ganzen Christenheit" im Auge habe. Und während er sich selbst in der maßlosesten

Weise lobt und preist, klagt er stets über heftige Anfeindungen seiner Person und seines Werkes. Hiervon einige Proben. Im December 1614 schreibt Ratke von Augsburg an die Gräfin Anna Sophia von Schwarzburg: „Gnedige Fürstin und Fraw, bißhero hat Meine Didactica oder New Lehrkunst zu Hoff vnter den Hoffdienern, Alß Hoffrehte, Hoffpredigern, Hoffschulmeistern; Auff dem Land vnter den Superintendenten, Predigern und Befelchshabern; Auff Universiteten vnter den Profeßoren, Doctoren, Magistern vnd Studenten; In Stetten vnter Bürger Meister, Raths verwandten, Predigern, Schularchen, Schulmeistern, Ja Auch vnter den Bürgern Beide Gelarte vnd vngelarten, groß Zeichen vnd Wunder gethan, vieler Hertzen gedancken, vntrew vnd boßheit wunderbahrlicher weiß Ans liecht gebracht, woher den Auch nicht wenig mißgunst und böse nachrede, sowoll Auff meine Person, Alß Auff die Lehrkunst vnd deroselben Anhenger feindseliger Weise erreget worden. Itzt beginnet meine Wolverhaßte vnd doch hochgewünschte Didactica vnter die Fürstlichen Personen zu kommen vnd Auch dieselbigen Auff die Probe zu setzen. Da werden E. F. G. erst wunder schawen was böses wesen sich vnter denselbigen erst recht erregen wird. Ich will Aber hoffen E. F. G. werden in dieser Prob recht bestehen vnd Auch bestendig erfunden werden. Gott verleihe ferner seine Gnade.“ — Und einige Monate später richtet er an dieselbe Fürstin ebenfalls von Augsburg folgenden Brief: „Gnedige Fürstin vnd Frau, Nach deme Mein vielgeliebte Braut, die hochgewünschte Didactica vieler Hertzen gedancken vnd Boßheit vnter den Menschenkindern fast wunderlicher weise entdecket, vnd entlich Auch, durch sonderliche schickung Gottes, den schendlichen Ehrgeitz, vndanck vnd lose Poßen, Meiner vermeinten Mithelffer, in dieser Statt öffentlich zu erkennen geben, So thut sie itziger Zeit Ihrem lieben Ratichium, welchem sie einig vnd Allein von Gott dem Allmechtigen hoch vertrawet vnd Anbefohlen, dermahleins in Ihre holdselige Arm schließen, Mit demselbigen gedenckt sie ferner der lieben Jugent zu gute Ihr leben nach dem willen Gottes in Aller friede vnd Einigkeit zu volendigen. Wan aber die hochzeit soll gehalten werden, vnd was für Angenehme Geste Ich dazu beruffen vnd laden werde, haben E. F. G. nach Ihrem gnedigen gefallen von gegenwertigen mehrentheils zu vernehmen.“

Statt aber seine Ideen irgendwo praktisch auszuführen oder in einem Buche klar und deutlich darzustellen, bleibt Ratke bei allgemeinen Andeutungen stehen. Noch Anno 1617 fertigt er den Baseler Professor Buxtorf, der ein lebhaftes und aufrichtiges Interesse für die neue Didaktik hatte, in einem aus Frankfurt geschriebenen Briefe mit folgenden leeren Prahlereien ab: „So will Ich Innerhalb 8 oder 10 tage dem Herrn meinen Methodum linguarum gantz vnd gahr vertrawter Weise entdecken vnd dabeneben zeigen, welcher gestalt in Jeder Sprach in einem halben Jahr, sowoll bey Alten Alß Jungen, Frawen vnd Kindern vollenkommen, nicht stücksweise, inskünfftig kan gelehret, gelernet vnd fortgepflantzet werden. Dermaßen daß einer die Sprach recht vnd woll verstehen, das ist recht gedencken, recht reden, recht schreiben, recht lesen, vnd Auch zu seiner Noturfft recht gebrauchen kan, Eh dan vnd Zuvorn er sich darin thut üben, oder fertig machen, hatt Auch nicht nötig ein einig wort derhalben Außwendig zu lernen, da solches wird zum hohesten Alhier verbotten. Sondern hatt nur ein stunde 2 oder 3 nach gelegenheit der Zeit oder Person, des tages mit gewißer ordnung secundum Methodum naturalem daran zu wenden, wie solches der Herr mit sonderlicher lust vnd frewde in dem er selber kommen wird, Alhie ferner bey mir zu vernehmen hatt." — Allerdings hatte Ratke einige Jahre vorher auf Verlangen der Herzogin Dorothea Maria etliche Grundsätze seines Methodus zu Papier gebracht, und wir ersehen aus dem beifälligen Gutachten, welches einige Jenaer und Gießener Professoren über diese Grundsätze abgaben, daß der hochfahrende Didakticus wenigstens nicht gänzlich in Gaukeleien sich bewegte, sondern in der That einige praktische Gedanken hatte. Er wollte die lernende Jugend vor Ueberbürdung schützen, ihr nur Eines nach dem Andern, nicht vielerlei (mehrere Sprachen, mehrere Autoren, mehrere Wissenschaften) auf einmal vorgeben; ferner sollte der Unterricht vom Leichten zum Schweren (a facilioribus ad difficiliora) fortschreiten, demgemäß erst das Wesentliche gehörig festlegen, ehe er zum Nebensächlichen fortschritte (a generalibus ad specialia); die fremden Sprachen wären durch die Muttersprache zu erklären, und demgemäß müßte vor Allem die letztere recht gelehrt und gelernt werden; im Ganzen aber sollte alles nach einem

genauen Plane, suo loco et ordine, successive et distincte, auch nach einer durchgängig gleichen Methode (ex conformibus libris) gelehrt, übrigens vom Lehrer so oft wiederholt werden, bis es in den Schülern hafte, so daß die letzteren nicht nöthig hätten, für sich etwas auswendig zu lernen. — Aber abgesehen davon, daß diese Grundsätze keineswegs durchaus richtig sind, abgesehen auch davon, daß sich Ratke bezüglich des Lehrstoffes durchaus im alten Geleise bewegte, indem er nur die Sprachen und die artes liberales im Auge hatte, von Realien hingegen nichts wußte: hat er während der ganzen Zeit bis 1618 so gut wie nichts gethan, um seine Principien durch schriftstellerische Arbeiten oder durch Lehrthätigkeit auszugestalten. Wir hören ihn nur fortwährend versichern, daß er demnächst seine Didactica, ingleichen eine deutsche, hebräische und lateinische Grammatik drucken lassen wolle, alles „vertrauter Weise", damit ihm Niemand seine Weisheit stehle. Wir erfahren auch, daß er von verschiedenen Gelehrten literarische Beiträge, von fürstlichen Personen, Magistraten und Kaufleuten Geld einsammelt, um seine Schriften herausgeben zu können. Aber es kommt weiter nichts zu Tage, als daß er der Herzogin von Weimar einige „formulen declinandi et conjugandi" übersendet. Als er im Jahre 1618 nach Köthen kommt, sagt er selbst, daß er bisher „mit dem Modell nicht herausgewollt", weil er weder Freiheit zu bauen, noch Materie, noch Werkleute gehabt habe. Die Wahrheit ist jedoch die, daß Ratke die glänzendste Protection fand, von seinen Gönnern reichlich mit Geld versorgt und von vielen Gelehrten bereitwilligst unterstützt wurde, dennoch aber nichts leistete. Wenn man in ihn drang, daß er doch seine so oft versprochenen Werke endlich herausgeben möge, so machte er verschiedene Ausflüchte: es sei noch nicht Alles vollendet, er wolle seinen Methodum nicht vorzeitig aller Welt offenbaren, er sei durch vielfältige Geschäfte verhindert, übrigens bestehe seine Didactica vornehmlich in praxi et viva voce, könne also in Büchern und Briefen nicht wol dargelegt werden; wenn man aber tüchtige und vertrauenswürdige Gelehrte zu ihm senden wolle, so werde er ihnen vertrauter Weise alles gründlich offenbaren und entdecken, wodurch sie einen unsterblichen Namen erlangen würden. Kamen nun aber Männer, wie er sie gewünscht

hatte, so hörten sie dennoch nichts als Prahlereien und Ausreden; entweder hatte der Didakticus keine Zeit, oder er fürchtete, daß man sein Vertrauen mißbrauchen, ihm seine Geheimnisse abhorchen und entwenden wolle. Was aber die Musterschule betrifft, welche Ratke zuerst in Frankfurt, dann in Weimar, in Cassel, Augsburg, Ulm, Basel aufrichten wollte, so kam sie nirgends zu Stande. An einigen Orten erstickte das Unternehmen im Keime, weil der Didakticus weder eine Probe thun, noch einen Plan mittheilen wollte; an anderen wurde es nach einigen Experimenten aufgegeben, weil es keinen Erfolg versprach. Die Schuld lag nach Ratke's Meinung nie an ihm selbst, sondern stets an Anderen. Fürsten, Magistrate, Gelehrte, Privatpersonen wurden von ihm aufs heftigste geschmäht. Er schilderte sie als undankbare, neidische, geizige und ehrvergessene Leute, die nur von Ruhmsucht und Eigennutz getrieben würden, und behauptete, daß überall „der leidige Teufel etzliche boshaftige Leute und unruhige Köpfe wider ihn und sein Werk aufreize.“ In der That aber bewirkte er selbst diese Aufreizung. Seine besten Freunde und Mitarbeiter wendeten sich von ihm ab, weil seine Prahlerei, seine Schmähsucht, sein Hochmuth, sein tyrannisches Wesen unerträglich waren, und weil er überdies weder fruchtbare Ideen von sich gab, noch ein gedeihliches Werk zu Stande brachte. In Basel mußte er sogar wegen grober Injurien etliche Monate im Gefängnisse sitzen, und auch der Markgraf von Baden soll ihn einige Zeit in Haft gehalten haben. Hin und wieder nannte man ihn geradezu einen „Landbetrieger“. Kurz, wenn Ratke überhaupt etwas Rühmliches zu leisten fähig war, so mußte sich ihm eine neue Stätte aufthun; im Südwesten Deutschlands war sein Ansehen dahin.

Da bereitete ihm einer der ausgezeichnetsten Fürsten jener Zeit, Ludwig von Anhalt-Köthen, einen höchst günstigen Wirkungskreis. Dieser geistvolle und edelsinnige Fürst, ein eifriger Förderer der deutschen Nationalbildung, Stifter der „fruchtbringenden Gesellschaft“, wollte in seiner Residenzstadt eine Musterschule schaffen und zu diesem Zwecke einen Kreis von ausgezeichneten Gelehrten und Schulmännern um sich versammeln. Zum Leiter der Anstalt hatte er den Wolfgang Ratke ausersehen. Zwar lauteten die über den Didakticus eingezogenen Nachrichten ungünstig, und

Ludwig's eigene Brüder hatten so wenig Vertrauen zu Ratke, daß sie es ablehnten, sich an dem Köthener Institute zu betheiligen. Ludwig aber hielt an seinem Vorhaben fest, bewog den Herzog Ernst den Jüngeren von Weimar, mit ihm gemeinschaftliche Sache zu machen, und lud Ratken ein, nach Köthen zu kommen. Dieser erschien daselbst im April 1618. Nun beriefen die Fürsten eine Anzahl Gelehrter aus Jena, Wittenberg, Basel, Dresden u. s. w., welche in Gemeinschaft mit den bereits in Köthen wirkenden Schulmännern und unter Ratke's Direction dem Werke dienen, vor Allem auch die nöthigen Schulbücher (Grammatiken, Lexika, Classikerausgaben u. s. w.) herstellen sollten. Zur Vervielfältigung dieser Schriften wurde eine Druckerei errichtet. Die vorhandenen Lehrzimmer und Schulgebäude wurden verbessert, erweitert und durch neue vermehrt. Die Inspection der Schule übertrug der Fürst einem Collegium, bestehend aus dem Superintendenten, dem Bürgermeister, zwei Rathsherren und drei Bürgern. Und nachdem die nöthigen Vorbereitungen getroffen waren, trat am 21. Juni 1619 der neue Lehrorganismus in Wirksamkeit. Die ganze Anstalt bestand aus zwei Hauptabtheilungen, einer Stadtschule und einem Collegium im fürstlichen Schlosse. Im letzteren sollten Vorlesungen für „Präceptoren und Studenten" gehalten, überhaupt höhere Studien betrieben werden. Unter den Sprachen sollten zunächst die deutsche, die hebräische, die griechische, die lateinische und die französische gepflegt werden; von den Wissenschaften standen in erster Linie Metaphysik, Logik, Rhetorik auf dem Programm. Für dies Alles waren tüchtige Lehrkräfte gewonnen. Außerdem gedachte man auch Theologie und Rechtswissenschaft in den Studienplan aufzunehmen. Der Fürst scheint eine Art Akademie im Sinne gehabt zu haben, welche aber, vermuthlich in Folge der damaligen Kriegsstürme, nicht zur Entfaltung kam. -- Was die Stadtschule betrifft, die uns am meisten interessirt, so haben wir uns dieselbe nicht als ein ganz neues Institut zu denken. Sie bestand schon längst, wurde nur reformirt und erweitert. Ratke selbst gab weder im Schloß noch in der Stadtschule Unterricht. Er war nur Director und sollte besonders „den Methodum docendi den Professoren und Präceptoren zeigen." Die Knabenschule umfaßte vier Classen, zwei deutsche, eine lateinische und eine griechische. Da-

neben bestand eine „Mägdleinschule" mit zwei Classen. In der „deutschen Schule," d. i. in den beiden Unterclassen der Knabenschule und in der Mägdleinschule wurde Religion, Lesen, Schreiben, deutsche Sprachlehre und Rechnen gelehrt. Von Realien findet sich keine Spur. (In dem Plane für die höhere Schule werden Logik und Metaphysik als „realia" bezeichnet.) Als Schulbücher dienten in der deutschen Knabenschule und in der Mägdleinschule ein Lesebüchlein (Fibel), dann das neue Testament oder das erste Buch Mosis und hierauf die ganze Bibel, daneben ein Abriß der deutschen Sprachlehre.

Was nun den Verlauf der unter Ratke's Leitung unternommenen Schulreform betrifft, so war derselbe ein höchst ungünstiger. Kaum hatte das Werk begonnen, als auch schon bedenkliche Mängel und Mißhelligkeiten an den Tag traten. Ratke scheint nicht das erforderliche Lehrgeschick zur praktischen Ausführung seiner Grundsätze und Entwürfe besessen zu haben; und wenn er es wirklich besaß, so war es ein großer Fehler von ihm, daß er nicht selbst unterrichtete. Ueberdies mangelte ihm die treue Hingebung an die Sache, die ruhige Beharrlichkeit des Strebens, die umsichtige Klugheit und gewinnende Freundlichkeit im amtlichen Verkehr. Selbstüberschätzung, Eigensinn, Ehrgeiz, Hinterlist, Schmähsucht, Grobheit und herrischer Uebermuth sollen nach vielen glaubwürdigen Zeugnissen seine hervorstechendsten Eigenschaften gewesen sein. Und so gab es stets Verdruß und Zank, aber keine unbefangene, planmäßige und freudige Arbeit.

Die Inspectoren berichteten am 28. Juli 1619 an den Herzog, daß in der Schule zur Zeit „wenig progress, mehr aber laxa et dissoluta disciplina" zu verspüren sei. Im weiteren Verlaufe der Dinge rügten die Schulinspectoren insbesondere, daß die Kinder nicht ordentlich lesen lernten, sondern das Lesebüchlein auswendig hersagten; daß sie ferner nicht schreiben lernten; daß die deutsche Sprachlehre vernachlässigt werde; daß die Schüler eine schlechte Aussprache hätten; daß der Gesang ganz weggefallen sei, weil die Schüler vor dem Cantor keinen Respect mehr hätten; daß die Schüler auf den Straßen großen Unfug trieben u. s. w. Bezüglich des letzten Punktes muß erwähnt werden, daß Ratke, von der Meinung ausgehend, es dürfe nie länger als eine Stunde ohne

Unterbrechung unterrichtet werden, und es müsse zwischen je zwei Lehrstunden eine Stunde frei sein, die Lectionen folgendermaßen angeordnet hatte: Vormittags von 7—8 Uhr und von 9—10 Uhr, Nachmittags von 3—4 Uhr und von 5—6 Uhr. In den Zwischenstunden trieben sich nun viele Kinder lärmend auf den Straßen umher. Bezüglich des Lesens und der Sprachlehre sei bemerkt, daß Ratke das Sillabiren verwarf, dagegen forderte, die Kinder müßten nach Erlernung der Buchstaben sogleich zum eigentlichen Lesen fortschreiten, und daß er die Grammatik (sowol im Deutschen als auch im fremdsprachlichen Unterrichte) erst nach einer genügenden Lectüre betrieben wissen wollte; erst sei die Sprache selbst zu geben, dann die Sprachlehre aus jener zu abstrahiren. — Kurz: durch seine Neuerungen, noch mehr aber durch seine Charakterfehler machte sich der Didakticus viele Feinde, und nach kaum dreimonatlicher Wirksamkeit hatte er auch in Köthen keinen festen Boden mehr. Er verlangte nun vom Fürsten Ludwig, daß dieser in einem Erlaß an seine Unterthanen für die Unterrichtskunst, sowie für die Ehre und Autorität Ratke's öffentlich eintrete. Als aber statt dessen eine Untersuchung gegen den Didaktiker eingeleitet wurde, schob derselbe alle Schuld an den Mängeln des Unterrichtes und der Schulzucht auf die Lehrer und die Inspectoren. Auch hätten, sagte Ratke, die Geistlichen sein Werk bei den Eltern verkleinert. Und allerdings hatten kirchliche Zwistigkeiten einigen Antheil an dem Mißlingen der unternommenen Schulreform. Ratke nämlich pflegte in provocirender Weise sein orthodoxes Lutherthum hervorzukehren (obwol er nie in die Kirche ging), wodurch sich die reformirte Geistlichkeit von Köthen verletzt fühlte. Heftig beklagte sich Ratke auch über den Fürsten selbst. Dieser verfahre gegen Ratken tyrannischer, als es je ein Fürst gethan habe; Ratke werde ärger geplagt, als Job vom Teufel geplagt worden sei, und habe doch kaum das Brod zu essen; man gedächte ihn um Gut, Ehre und Leben zu bringen; die Hofpossen seien ihm zuwider; er wolle fortziehen und sich um den Fürsten nicht weiter kümmern; dieser wolle die Didaktik „zu seiner Erzcalvinisterei brauchen", u. dgl. m.

Zu Ratke's Entschuldigung muß bemerkt werden, daß die Köthener Schulreform in einem zu großen Stile und mit überspannten Erwartungen angefangen wurde; daß ferner in der Stadt-

schule das Regiment zu vielköpfig und theilweise wol auch nicht vorurtheilslos war; daß überdies in 2—3 Monaten unmöglich Alles in guten Gang kommen konnte; daß endlich wol auch Ratke's persönliche Verhältnisse nicht ganz befriedigend waren, indem auffallender Weise in seinem Dienstvertrag über sein Einkommen nichts erwähnt wird, während doch seine Mitarbeiter vertragsmäßig bestimmte Besoldungen zugewiesen erhielten: die vom Auslande herbeigezogenen Professoren jährlich ungefähr je 200 Thaler baar, die einheimischen Lehrer neben kleineren Geldbeträgen bestimmte Quantitäten von Korn, Weizen, Wein, Holz. — Was man aber auch zu Gunsten Ratke's anführen möge, jedenfalls hatte er selbst viel Schuld an seinen Mißerfolgen, und Fürst Ludwig war laut allen glaubwürdigen Zeugnissen ein so edler, hochgebildeter und wolwollender Mann, daß man ihm ein tyrannisches Verfahren gegen Ratke nicht zutrauen kann. Dennoch wurde letzterer auf fürstlichen Befehl am 5. Oktober 1619 verhaftet, auf das Schloß zu Warmsdorf geschafft und dort länger als acht Monate gefangen gehalten. Uebrigens geschah die Verhaftung in rücksichtsvoller Form, und der Arrest war ein sehr milder. Eine Aussöhnung zwischen dem Fürsten Ludwig und Ratke kam jedoch nicht zu Stande; sie scheiterte an der Hartnäckigkeit und den beleidigenden Auslassungen des Didakticus. Fürst Ludwig zog schließlich, um den leidigen Handel zum Abschluß zu bringen, mehrere unparteiische Juristen (darunter auch Wittenberger Professoren) zu Rathe, und am 11. Juni 1620 wurde Ratke entlassen, nachdem er einen Revers unterschrieben, dessen wesentlichste Stellen (abgesehen von ihrer veralteten Orthographie) folgendermaßen lauten: „Ich Wolfgang Ratichius vor männiglich hiermit thue kund, daß ich an unterschiedenen Orten, sonderlich aber am fürstl. sächsischen und anhaltischen Hofe, zu Weimar und Köthen, mich angegeben und unterthänig erboten, eine neue Lehrart zu zeigen und ins Werk zu stellen, so Kirchen und Schulen, der lieben Jugend und ganzen Christenheit zum Besten und Gott zu Ehren gereichen würde, also daß ein Knabe nicht allein aufs längste in einem Jahre eine Sprache, es sei die hebräische, griechische, lateinische oder eine andere, lernen und begreifen, sondern auch folgends in freien Künsten geschwind zu guten profectibus gelangen sollte,

darüber auch mit den durchlauchtigen hochgeborenen Fürsten und Herren .... einen Schluß und Vertrag unterm Dato Köthen den 11. Juni 1619 gemacht und aufgerichtet habe. Obwol nun JJ. FF. GGnd. mir auf meine hohe Betheuerung, daß ich noch ein Mehreres, als sich vorhin erwiesen, leisten könnte, gnädig geglaubt und getraut, viele tausend Gulden darauf gewendet und mir unterschiedene Leute von Professoren und anderen Gelehrten, die ich meistens selbst benannt und vorgeschlagen, zugeordnet und mit großen Kosten zur Stelle kommen lassen, mit deren Geschicklichkeit, Rath und Arbeit ich wol zufrieden gewesen, auch dasjenige, was sie zu Papier gebracht, gerühmt, gelobt und zu meiner Lehrkunst dienlich erkannt, ja auch für meine Arbeit an anderen Orten ausgegeben; weil ich aber mehr gelobt und versprochen, als ich verstanden habe und ins Werk richten konnte, und nicht allein JJ. FF. GGnd. mit vergeblichen Worten aufgehalten und in große Kosten geführt, sondern auch gegen JJ. FF. GGnd. mich undankbar gezeigt und von JJ. FF. GGnd. und anderen Fürsten und Obrigkeiten schimpflich und schmählich geredet und geschrieben, auch diejenigen, die mir zugeordnet waren, fast sämmtlich übel angelassen, widerwärtig und ungeduldig gemacht und sie wie auch die fürstlichen Räthe, Hofprediger und andere geistliche und weltliche Personen, die mich nicht beleidigt, an Ehren heftig gescholten und angegriffen: so sind JJ. FF. GGnd. nicht unbillig zu Ungnade und dahin bewogen worden, daß sie mich in einem Stüblein und leidlicher Haft gehalten haben. Wiewol ich nun, wenn mit mir nach Schärfe der Rechte verfahren werden sollte, schwere Strafe verdient, JJ. FF. GGnd. aber auf ehrlicher Leute unterthänige Fürbitte Gnade für Recht eingewendet und mich der Haft gnädig entlassen hat, so nehme ich solches für eine hohe fürstliche Gnade mit unterthänigem Dank auf und an." Schließlich verpflichtet sich Ratke in diesem Revers, die Lande der Fürsten von Anhalt und Weimar zu meiden und jeder Recrimination zu entsagen.

In Köthen nahm übrigens nach der Verhaftung Ratke's die Schule einen guten Fortgang. Der Fürst selbst widmete ihr fortwährend das lebhafteste Interesse, und die ihm zur Verfügung stehenden Schulmänner arbeiteten mit Verständniß und Pflicht-

treue. Noch vor Ratke's Entlassung wurde die Schule der Art erweitert, daß sie dann sechs Classen hatte, drei für den deutschen und drei für den gelehrten Unterricht.

Ratke aber wendete sich von Köthen nach Magdeburg, wo er sich einen neuen Wirkungskreis gründen wollte. Die Verhältnisse lagen günstig für ihn. Die Stadt war eifrig lutherisch, und die Geistlichkeit stand auf seiner Seite; der Rath ging mit einer Verbesserung des Schulwesens um und zeigte sich geneigt, dem Didaktiker eine Stätte zu bereiten. Eine Partei wollte ihn sogar zum Schulrector ernannt wissen. Allein Ratke's Geheim- und Wichtigthuerei, seine Einmischung in kirchliche Dinge, endlich die bedenklichen Nachrichten, welche aus Köthen über ihn einliefen, vereitelten alle Bemühungen seiner Freunde. Er verwickelte sich auch in Magdeburg in heftige Streitigkeiten, selbst mit dem Stadtrathe, deren Ende nur durch seinen Weggang (1622) herbeigeführt wurde. Seine letzten Lebensjahre verlebte er an verschiedenen Orten in Thüringen, unterstützt von der Gräfin Anna Sophie von Rudolstadt und jenem wettinischen Prinzen, welcher nachmals als Herzog Ernst der Fromme von Gotha so großen Ruhm erlangte. Noch hoffte Ratichius von dem schwedischen Reichskanzler Oxenstierna, dem er seine Unterrichtsprojecte vorgelegt hatte, eine Wiederaufrichtung seines pädagogischen Ruhmes, als 1635 zu Erfurt der Tod den unruhigen Geist aus dem gebrochenen Leibe rief.

Ratke hatte die Gebrechen des Schulwesens seiner Zeit erkannt, vermochte sie aber nicht zu heilen. Sein unbestreitbares Verdienst ist es, die Nothwendigkeit und Wichtigkeit einer Lehrkunst mit Bestimmtheit hervorgehoben, auch mehrere richtige Grundsätze für dieselbe aufgestellt zu haben. Allein er überschätzte die (objektive) Methode und unterschätzte die Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers. Sein Hauptfeld war der Sprachunterricht, den er von dem Mechanismus des Regelwerkes auf das lebendige Gebiet der Sprache selbst zurückführen wollte, worin er den Methodikern der neuesten Zeit vorangegangen ist; der Muttersprache suchte er ihre Rechte zurückzuerobern. Aber auf dem Gebiete des Realunterrichtes, des wahren Sachunterrichtes, hat er nichts geleistet. Auch ist er mit Aufstellung seines didaktischen Systems niemals zu Stande gekommen, obwol er zu ver-

schiedenen Zeiten Bruchstücke ausgearbeitet hat. Uebrigens ist sein Lebenslauf ein sprechender Beweis dafür, daß Theorie allein keine praktischen Leistungen verbürgt, daß diese vielmehr Geschick, Geduld, Lebensklugheit, einen unbefangenen Sinn und vor allem reine, von Eitelkeit und Ehrsucht freie Hingabe an die Idee der Menschenbildung voraussetzen.

§ 29. Comenius.

Diese Eigenschaften besaß in hohem Grade Amos Comenius, eine der herrlichsten Gestalten in der Geschichte der Pädagogik. Er gehört der czechischen (böhmischen) Nation an und war geboren am 28. März 1592 zu Nivnice (Nivnitz) in Mähren. Sein Vater, Namens Martin, ein Müller, stammte aus dem in der Nähe von Ungarisch Brod gelegenen Dorfe Komna; nach seiner Uebersiedelung in die Stadt hatte er den Beinamen Komensky (Comenius) erhalten, welcher Name dann auf den Sohn überging. Da Martin Komensky bereits 1602 starb, so erhielt der erst zehnjährige Amos einen Vormund, welcher allem Anscheine nach den Knaben zuerst für ein Handwerk bestimmte. Wenigstens wissen wir, daß Amos Comenius erst im 16. Lebensjahre in eine lateinische Schule eintrat. Uebrigens ist seine Jugendgeschichte dunkel. In religiöser Hinsicht gehörte er der Gemeinde der böhmisch-mährischen Brüder an. Da dieselbe, aus Nachkommen der Hussiten entstanden, sich am meisten mit der reformirten Kirche verwandt fühlte, so ging Amos Comenius nach Vollendung seines Schulcursus, um Theologie zu studiren, auf die reformirte Universität zu Herborn im Nassauischen und von da auf die Universität Heidelberg. Nachdem er zu seiner weiteren Ausbildung noch Amsterdam, vielleicht auch England besucht hatte, kehrte er in sein Vaterland zurück, wo er in den beiden Städtchen Prerau (1614—1618) und Fulneck (1618—1621) als Schulrector und Prediger der Brüdergemeinde wirkte. Da machte der dreißigjährige Krieg einen tiefen Riß in sein Leben. Im Jahre 1621 ward Fulneck von einer spanischen Truppe geplündert und verbrannt. Sieben Jahre lang lebte seitdem Comenius zurückgezogen im nord-östlichen Böhmen, zuerst von einem Herrn von Zierotin, dann von einem Herrn Sadovsky, welche beide der Brüdergemeinde angehörten, gastlich

aufgenommen. Beschäftigt mit Studien und schriftstellerischen Arbeiten hoffte er vergeblich auf Wiedereinsetzung in seinen Wirkungskreis. Durch das im Jahre 1624 erlassene und 1627 erneuerte Verbannungsedict Ferdinands II. gegen die Evangelischen ward Komensky, wie so viele Andere, genöthigt, sich eine neue Heimat zu suchen. Er ging 1628 nach Lissa in Polen, wohin sich bereits vorher viele seiner Glaubensgenossen gewendet hatten, indem sie dort den Schutz eines Grafen Leßczynski genossen. In Lissa fand Komensky an der Gelehrtenschule zuerst als Lehrer, dann als Rector ein neues Arbeitsfeld. Bald (etwa 1631) brachte er auch seine ersten didaktischen Hauptwerke zum Abschlusse: die Didactica magna (Große Unterrichtslehre; zuerst böhmisch, dann lateinisch) und die Janua linguarum reserata (die erschlossene Thüre der Sprachen, ein Lehrgang des Unterrichtes in denselben überhaupt, praktisch ausgeführt an der lateinischen). Die letztere Schrift, im Originale böhmisch-lateinisch, gründete seinen Ruhm; sie fand einen unerhörten Beifall und wurde in 12 europäische und in mehrere asiatische Sprachen übersetzt. Ratke's Name trat nun durch den des Comenius in Dunkel. Der neue Didaktiker wurde von den Reichsständen Schwedens und vom Parlamente Englands eingeladen, nach seinen Grundsätzen die dortigen Schulen in neue Bahnen zu leiten. In England, wo Comenius 1641 erschien, lähmten aber die dem offenen Bürgerkriege zutreibenden politischen Wirren alle friedlichen Reformen. In Schweden, wohin sich unser Schulmann 1642 begab, und wo mitten im Kriege der Kanzler Oxenstierna immer die Hebung der Schulen im Auge behielt, auch persönlich mit Comenius verhandelte, fand derselbe einen günstigeren Boden für seine Ideen und Anregung zur weiteren Ausarbeitung derselben. Mit Abfassung von Schulbüchern beschäftigt, welche zunächst in Schweden eingeführt werden sollten, hielt er sich von 1642—1648 in Elbing auf. Im letztgenannten Jahre kehrte er nach Lissa zurück, woselbst er von da an mit seiner schulmännischen Thätigkeit die kirchliche eines Bischofs seiner Gemeinde verband. Im Jahre 1650 folgte er der Einladung eines Fürsten Rakoczi nach Patak in Oberungarn, wo er die Schule reorganisiren sollte. Er brachte aber nur die drei Unterclassen zu Stande; die Untüchtigkeit der ihm zur Seite stehenden Lehrkräfte machte

ihm das Unternehmen schwer, und der Tod seines Gönners vereitelte die Vollführung desselben. Ein bleibendes Denkmal setzte sich aber Comenius während seines Aufenthaltes in Patak durch die Abfassung seines Orbis pictus, welcher 1657 zu Nürnberg erschien. Im Jahre 1654 aus Patak nach Lissa zurückgekehrt, fand Comenius den Frieden seiner Gemeinde tief gefährdet. Zwischen Polen und Schweden wurde damals ein Krieg geführt, welchen der Haß der Jesuitenpartei gegen die Evangelischen sehr verschärfte. Als nun im Jahre 1656 nach dem Rückzuge der Schweden die Polen Lissa verbrannten und die Brüdergemeinde für immer zerstreuten, mußte auch Comenius abermals den Wanderstab ergreifen. Durch Schlesien und die Mark ging er nach Stettin, von wo aus er über Hamburg nach Amsterdam reiste. Hier, wo er bereits als Jüngling ein reges Geistesleben kennen gelernt hatte, wo ihm seine Schriften viele Freunde erworben hatten, wo er vom Rathe, von den Gelehrten und Handelsherren mit Achtung und Theilnahme aufgenommen wurde, gründete er sich Ende des Jahres 1656 seine letzte Heimstätte. Sogleich ging er an die Besorgung der Gesammtausgabe seiner Werke, welche schon 1657 erschienen. Sein thatenreiches und leidenvolles Leben, dessen letzter Abschnitt hauptsächlich dem Privatunterrichte und der schriftstellerischen Thätigkeit gewidmet war, ging am 15. November 1670 zu Ende.

Gehen wir nun in den pädagogischen Gedankenkreis des Comenius näher ein.

Daß Comenius durch die Ideen Baco's und Ratke's in seinem pädagogischen Denken und Streben vielfach gefördert wurde, beweisen seine eigenen Werke. Mit Ratke suchte er auch in directen Verkehr zu treten, erhielt jedoch auf seine Briefe keine Antwort. Wie aber Comenius ebensowol die Fehler des alten Schulwesens als die Einseitigkeit seiner Vorgänger scharf erkannte und vorsichtig vermied, so zeigte er sich zugleich in hohem Grade originell und fruchtbar in der Neugestaltung des gesammten Erziehungssystems. Er ist ein Pädagog ersten Ranges, sowol auf dem Gebiete der Theorie als der Praxis.

Als Ziel der Erziehung betrachtet Comenius, der ja von der Theologie aus zur Pädagogik überging, das „Ebenbild Gottes“; indem er aber dieses Ideal näher bestimmt, wird es gleichbedeutend

mit der Idee allseitiger und harmonischer Menschenbildung. Das Kind soll nach Comenius seiner irdischen und himmlischen Bestimmung entgegengeführt, es soll auf Erden brauchbar und glücklich, im Himmel selig werden. Daher müsse es zur Weisheit, Tugend und Frömmigkeit angeleitet werden, wobei aber auch die leibliche Gesundheit und praktische Tüchtigkeit nicht außer Acht zu lassen sei. Diesen Zwecken aber, sagt Comenius, entspreche das Unterrichtswesen seiner Zeit nicht. Denn an vielen Orten gäbe es gar keine Schulen, an anderen sei nur für die Kinder der Wolhabenden gesorgt, während doch zur Förderung der allgemein-menschlichen Bestimmung alle Kinder, reiche und arme, vornehme und geringe, Knaben und Mädchen eine planmäßige Schulbildung erhalten müßten. Ueberdies sei die herrschende Unterrichtsweise langweilend, abschreckend und dunkel, die sittliche Bildung werde in den Schulen vernachlässigt. Realien lehre man nicht, auf Latein verwende man übermäßig viel Zeit und doch meist vergeblich. Ihm selbst seien die schönsten Jugendjahre durch unnützes Schultreiben verdorben worden. Comenius will nun ein geordnetes System von Bildungsanstalten geschaffen wissen. Dieses System soll vier Abtheilungen haben: die Mutterschule, die Volksschule, die lateinische Schule und die Hochschule. Eine Mutterschule (d. i. die erste häusliche Erziehung unter Leitung der Mutter) soll in jedem Hause, eine Volksschule in jeder Gemeinde, eine lateinische in jeder Stadt, eine Hochschule (Akademie) in jedem Reiche oder in jeder größeren Provinz sein. In der Mutterschule soll das Kind die ersten sechs Jahre verbleiben, vom 6. bis 12. Jahre soll es die Volksschule besuchen. So weit also müsse der Bildungsgang aller Kinder übereinstimmen. Erst nachdem sie das Ziel der Volksschule erreicht hätten, sollten sie sich entweder praktischen Geschäften oder höheren Studien widmen.

Die Mutterschule habe in Summa dafür zu sorgen, daß ein gesunder Geist in einem gesunden Leibe sei. Demgemäß müsse die Mutter schon vor der Geburt des Kindes das Gedeihen desselben dadurch fördern, daß sie sich einer vernünftigen Diät befleißige, sie müsse dann aber auch den Säugling mit aller Treue pflegen, ihn namentlich auch selbst stillen; hierauf sei dem Kinde eine einfache, alle Reizmittel und Quacksalberei ausschließende Kost, Gelegenheit

und Muße zu frohem Spiele, eine vielseitige Anschauung verbunden mit einfachen Belehrungen zu bieten, zugleich aber Tugend und Frömmigkeit einzupflanzen. Sinnreich weist Comenius nach, wie das Kind schon in den ersten sechs Jahren im elterlichen Hause die Elemente aller seiner späteren Kenntnisse gewinnen könne und solle. Von der Wiege aus erweitere sich sein Blick allmälig über das Wohnzimmer, die sonstigen Räume des Hauses, den Hof, die Straßen, die Gärten und Felder, auf Sonne, Mond und Sterne; es lerne seine Gliedmaßen nebst ihrem Gebrauch, nicht minder Thiere, Pflanzen und Steine kennen und benennen, Licht und Finsterniß, Tag und Nacht, Farben und Formen, Zahlen und Töne unterscheiden; es gewinne die Anschauungen von längeren und kürzeren Zeitabschnitten, vom Wechsel im Naturleben, von den Einrichtungen, Beschäftigungsweisen und Erlebnissen in der Menschenwelt, höre Lieder singen, vernehme die Sprache, sehe die Geberden seiner Umgebungen und finde hierin eine Ausdrucksform für seine eigene Innenwelt. Kurz: Comenius entwirft einen naturgemäßen Grundriß der ersten Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen und zeigt, wie in denselben die Grundlagen alles späteren Unterrichts in der Geographie, Natur- und Himmelskunde, Chronologie und Geschichte, Geometrie und Arithmetik, in der Musik und Sprachlehre enthalten seien. Daneben sollen nun die Eltern durch gutes Beispiel ihren Kindern sittliches Gefühl einpflanzen, sie nicht verziehen, vielmehr zur Mäßigkeit, Reinlichkeit, Folgsamkeit, Bescheidenheit, Anständigkeit, Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Arbeitsamkeit, zur Menschenliebe und Dienstfertigkeit anleiten, hierzu auch nöthigenfalls eine heilsame Strenge anwenden. Wenn nun das Kind reif werde für die Schule (im 6. Jahre), so solle man ihm dieselbe nicht in einem abschreckenden, sondern in einem freundlichen Lichte zeigen.

Die Volksschule nun soll nach Comenius keine andere Sprache lehren als die Muttersprache und überhaupt praktische Bildung verbreiten. Lesen, Schreiben, Orthographie, Rechnen, Messen, Gesang, Religion, das Einfachste aus der Geschichte, Natur-, Erd- und Weltkunde, populäre Belehrungen über Gewerbe und Künste sollen den Unterrichtsstoff ausmachen; dies alles sei nicht nur für die künftigen Geschäftsleute aller Art, sondern auch für die künf

tigen Gelehrten werthvoll und nöthig. So ist die Volksschule des Comenius, welche aus sechs Classen bestehen soll, die Vorschule sowol für das praktische Leben, als auch für die höheren Unterrichtsanstalten. In Betreff der letzteren sei nur bemerkt, daß Comenius ihnen die Norm gibt: ohne Sachkenntniß keine vernünftige Rede, daher Pflege der Realien, nie Worte ohne Gedanken, immer das Concrete vor dem Abstracten. Daß in diesen Principien schon die Keime der später zu den Gymnasien hinzugetretenen Realschulen liegen, und daß aus dem Geiste, welchen Comenius vertrat, nachmals allerlei höhere Fachschulen und Akademieen neben den alten Universitäten entstehen mußten, leuchtet von selbst ein.

Doch wir haben hier besonders die Volksschulen im Auge. Welche Aufgabe Comenius denselben zuweist, wurde schon angedeutet und ist jetzt genauer darzulegen. „Die Schule, sagt er, ist eine Werkstätte der Humanität; sie soll die Menschen zum rechten, fertigen Gebrauch ihrer Vernunft, ihrer Sprache und ihres Kunsttalentes, zur Weisheit, Beredtsamkeit, Geschicklichkeit und Klugheit ausbilden." Daher soll ihr Lehrstoff für alle Kinder des Volkes werthvoll, leicht faßlich und allseitig bildend sein. Was diesen Forderungen nicht entspreche, was weder Frucht fürs Leben bringe, noch die menschliche Veredelung fördere, nur auf leere Worte und mechanische Dressur hinauslaufe, gehöre nicht in die Schule. Der sorgfältig gewählte Lehrstoff müsse nun nach einer durchaus naturgemäßen Methode behandelt werden, die also dem normalen Entwickelungsgang des Kindes zu folgen und die mannigfaltigen Individualitäten zu beachten habe. Zuerst sollen die Sinne, dann das Gedächtniß, endlich der Verstand und die Urtheilskraft in Anspruch genommen werden. Nichts soll der Schüler auswendig lernen, was er nicht durch äußere oder innere Anschauung erfaßt hat, über nichts soll er Worte machen, was er nicht versteht. Immer erst die Sache, dann der sprachliche Ausdruck, erst Beispiele, dann Erörterung, Regel und Uebung; in allen Fächern zuerst das Leichteste und über allem Zweifel Gewisse, dann das Schwierige und Verwickelte, auch nie viel und vielerlei auf einmal, sondern ruhiger Fortschritt in festem Zusammenhange. Die Geisteswelt des Kindes soll sich organisch und harmonisch auferbauen, in allen Punkten klar, geordnet, zusammenhängend und

übereinstimmend. Das Kind gewinne naturgemäß zuerst aus allen Erkenntnißgebieten einzelne Grundanschauungen, die Mittelpunkte, an welche sich allmälig mehr und mehr specielle Einsichten anschließen; daher solle der Unterricht anfangs mehr encyclopädisch, dann erst genauer eingehend (fachlich) sein, er solle, wie wir sagen würden, einen concentrischen Gang befolgen. Die methodischen Gesetze der Anschaulichkeit, Gründlichkeit und Stufenmäßigkeit hatte Comenius vollständig erfaßt; nicht minder deutlich war ihm, daß aller Unterricht die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen und fördern müsse. Das Kind solle seine Sinne als Erkenntnißvermögen benutzen, die Dinge betrachten, die Natur und das Leben beobachten, das Wahrgenommene vergleichen und unterscheiden, aus den gewonnenen Vorstellungen Begriffe, Urtheile und praktische Folgerungen ableiten, seine Kenntnisse durch die Sprache richtig und geläufig ausdrücken lernen und durch vielseitige Uebung befestigen. Der Schüler dürfe daher nicht blos schweigend dem Lehrer zuhören, sondern müsse selbst mit sehen, mit denken, mit sprechen, überhaupt alle seine Kräfte in Thätigkeit setzen. Comenius vertritt mit einem Worte die heuristische Methode: die Erkenntniß soll nicht als eine fertige gegeben, sondern von den Elementen aus gefunden werden, oder, wie sich Comenius bildlich ausdrückt, der Lehrer säe nicht Pflanzen statt Pflanzensamen. Also kein todter Wortunterricht, keine Sprachbildung ohne Sachunterricht! Es mögen hierüber noch einige Aussprüche von Comenius angeführt werden. „Die Jugend recht unterrichten heißt nicht, ihr einen Mischmasch von Worten, Phrasen, Sentenzen und Meinungen, die man aus Autoren zusammengelesen, einstopfen, sondern ihr das Verständniß für die Dinge öffnen, damit hieraus wie aus einem lebendigen Quell viele kleine Bäche sich entspinnen. Bis jetzt haben die Schulen wirklich nicht darauf hingearbeitet, daß die Kinder wie junge Bäume aus eigener Wurzel Triebe entwickelten, sondern nur darauf waren sie aus, daß sie sich mit anderweitig abgebrochenen Zweiglein behängten. So lehrten sie die Jugend, sich nach Art der Aesopischen Krähe mit fremden Federn zu schmücken. Warum sollen wir nicht statt todter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen? — Nicht Schatten der Dinge, sondern Dinge selbst, welche auf die Sinne und die Einbildungs-

kraft Eindruck machen, sind der Jugend nahezulegen. Mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge muß der Unterricht beginnen. Aus solcher Anschauung entwickelt sich ein gewisses Wissen. Die Menschen müssen so viel als möglich angeleitet werden, ihre Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern aus Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen, nicht blos fremde Beobachtungen dieser Dinge und Zeugnisse von denselben." — Anschauung ersetze die Demonstration. Nur wo die Objecte selbst nicht beschafft werden können, möge man Abbildungen, Beschreibungen, Vergleichungen mit schon Bekanntem eintreten lassen.

Da nun Comenius im Unterrichte keine Worte ohne Sachkunde, vielmehr eine innige Verbindung des Realen mit dem Sprachlichen wollte, die Schulen seiner Zeit aber aller realistischen Lehrmittel entbehrten: so schuf er ein Buch, welches die von den Kindern außerhalb des Schulzimmers gewonnenen Anschauungen fixiren und ordnen, zugleich aber auch die etwa noch gänzlich fehlenden Anschauungen wenigstens durch Abbildungen ersetzen, überdies aber alles Dargestellte in bestimmte Worte fassen sollte. Dieses Buch ist der „Orbis pictus", oder wie er es deutsch nennt: „Die sichtbare Welt, das ist aller vornehmsten Weltdinge und Lebensverrichtungen Vorbild und Benamung." Himmel und Erde mit allen ihren Hauptobjecten und Haupterscheinungen, das Wichtigste aus den Naturreichen, das Menschenleben mit seinen mannigfaltigen Verhältnissen, Arbeiten, Berufsarten und Ständen, selbst der Leib und die Seele des Menschen in den wichtigsten Momenten, auch die Sitten- und die Religionslehre werden in Bild und Wort vorgeführt. Wenn nun dieses Buch allerdings nur ein Nothbehelf, d. h. ein Ersatz der wirklichen Anschauung ist; wenn ferner die Abbildungen in demselben mangelhaft ausfielen, übrigens vieles zusammenstellten, was in der Wirklichkeit nicht beisammen ist; wenn sodann der Inhalt des Ganzen von dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft aus als sehr mangelhaft erscheint; wenn endlich ein übertriebenes Streben nach Vollständigkeit der Fassungskraft des Kindes zu viel aufgebürdet und zugleich sehr bedenkliche lateinische Benennungen moderner Dinge erzeugt hat: so war doch der Orbis pictus für seine Zeit ein

höchst originelles und sinnreiches Werk, das einen großen Fortschritt der Pädagogik markirte, lange Zeit als ein nützliches Schulbuch gebraucht wurde und unzähligen, oft schlechteren, Bilderbüchern als Vorbild diente. In wie großem Umfange man übrigens auch die Dinge in natura für Unterrichtszwecke verwenden möge: immer werden Abbildungen theils zur genaueren Betrachtung des in Wirklichkeit Angeschauten, theils als Ersatz der mangelnden Wirklichkeit in Anwendung kommen müssen, und dies eben ist die Idee des Orbis pictus.

Bezüglich des sprachlichen Unterrichts sagt Comenius: „Jede Sprache wird besser durch den Usus, durch Hören, wiederholtes Lesen, Abschreiben u. s. w., als durch Regeln gelernt; diese aber kommen dem Usus zu Hilfe und geben ihm Sicherheit." Demgemäß soll nun mit dem gesammten Sachunterricht Uebung in der Sprache verbunden werden, oder, wie man sich jetzt ausdrückt, aller Unterricht soll zugleich Sprachunterricht sein. Alles nämlich, sagt Comenius, was der Schüler erfaßt hat, soll er auch richtig und geläufig ausdrücken lernen; die Sprachbildung müsse mit der Geistesentwickelung parallel laufen, die Rede das treue Abbild des Gedankens sein; jene verhalte sich zu diesem wie das Kleid zum Leibe. Orthographische und grammatische Regeln verwirft Comenius keineswegs, nur sollen sie auf anschaulicher Grundlage ruhen; er huldigt derjenigen Methode, welche wir jetzt die analytisch-synthetische nennen und will immer die sprachlichen Uebungen an einen gehaltvollen und anschaulichen Stoff geknüpft wissen. Die Muttersprache gilt ihm weit mehr als allen seinen Vorgängern, mehr selbst, als seinem Zeitgenossen Ratke; sechs Jahre lang soll sie nach Comenius die einzige Schulsprache sein.

Sehr richtig bemerkt Comenius ferner, in consequenter Anwendung des Princips der Anschaulichkeit, daß beim Unterricht in den Fertigkeiten (Schreiben, Zeichnen, Singen, Lesen, Sprechen u. s. w.) das Vormachen, das gegebene Muster, nicht aber die Theorie die Hauptsache sei. Der Anfänger habe genau Achtung zu geben, treu nachzuahmen, sich fleißig zu üben, um allmälig zur Freiheit und individuellen Selbstständigkeit zu gelangen. „Handwerker verstehen sich hierauf gut: keiner wird dem Lehrjungen einen

theoretischen Vortrag über sein Gewerbe halten, sondern er läßt ihn zusehen, wie er, der Meister, es angreift, dann gibt er ihm das Werkzeug in die Hände und lehrt ihn damit umgehen und ihm nachahmen. Thun kann nur durch Thun gelernt werden, Schreiben durch Schreiben, Malen durch Malen u. s. w." (Ist später auch auf die Erlernung der Lehrkunst angewendet worden.)

Comenius ist aber kein bloßer Methodiker, sondern er wendet auch der disciplinarischen und pädagogischen Seite der Schule seine Aufmerksamkeit zu. In ersterer Beziehung ist besonders der Vorschlag interessant, der Lehrer solle überfüllte Classen in Gruppen abtheilen und sich für jede Gruppe aus den besten Schülern einen Gehilfen erwählen. Das ist also bereits die Bell-Lancastersche Schuleinrichtung (s. §. 40). Ferner betont Comenius wiederholt, daß die Schule nicht blos Kenntnisse, sondern auch Tugend und Frömmigkeit verbreiten, die Schüler zur Umsicht, Ausdauer, Pünktlichkeit, Ordnung, Gerechtigkeit u. s. w. anleiten solle. Besonders weist er auch auf die Gesundheitspflege hin. Er verlangt heitere Schulzimmer und einen Spielplatz neben dem Schulhause. Spiele und Turnübungen: als Laufen, Springen, Ringen, Ball- und Kegelspiel, sowie Spaziergänge sollen mit der Schuljugend vorgenommen werden. Ueber seine Schulpraxis ist uns leider nur weniges bekannt. In Patak hielt er ungefähr folgende Tagesordnung ein: 6—7 Uhr Religion, ½8—½9 Uhr Hauptpensum (Sprachunterricht) theoretisch (eigentlicher Unterricht), 9—10 Uhr dasselbe praktisch (Einübung); 1—2 Uhr Musik oder mathematische Uebungen; ½3—½4 Uhr Geschichte, 4—5 Uhr Stil, in den Pausen und nach dem Unterrichte Leibesübungen: Laufen, Springen, Ringen, Ball- und Kegelspiel, Blinde Kuh u. s. w.

Daß in den pädagogischen Werken des Comenius auch schwache Partieen vorkommen, darf uns im Hinblicke auf sein Zeitalter nicht Wunder nehmen. Das reale Wissen, insbesondere auch die physische und psychische Anthropologie, war beschränkt und durch Irrthümer getrübt; in Sachen der Religion, von der Comenius sehr viel spricht, steht er, wenigstens in der Theorie, auf dem Standpunkte der kirchlichen Orthodoxie des 17. Jahrhunderts; in seinen Ausführungen tritt nicht selten hinter der Wärme des Herzens die Klarheit des Verstandes zurück; er gebraucht viel Bilder und

Gleichnisse, die übrigens nicht immer recht zutreffen; seine Methodik zersplittert er in eine große Anzahl einzelner Vorschriften, in deren Disposition man nicht selten logische Strenge vermißt, die auch bisweilen nicht recht mit einander harmoniren. Dennoch ist Comenius eine wahre Leuchte seines Zeitalters und in den eigentlich pädagogischen Dingen unbedingt ein Genie erster Größe. Bedeutungsvoll ist seine Anschauungsweise besonders dadurch, daß er das gesammte Erziehungs- und Bildungswesen als Mittel zur Veredelung und Beglückung der Menschheit, zur Versöhnung der Völker, zur Erhebung über nationalen und confessionellen Hader betrachtet.

Indem wir von diesem Manne scheiden, verweisen wir diejenigen, welche sich genauer mit seiner Pädagogik befassen wollen, besonders auf die „Große Unterrichtslehre", deutsch von Beger und Zoubek, Leipzig 1872.

§. 30. Locke.

An Comenius reihen wir einen Engländer an, weil seine Lebenszeit fast ganz in das 17. Jahrhundert fällt, seine psychologischen und pädagogischen Grundsätze aber auf die Theorie und Praxis der Erziehung in Deutschland von großem Einfluß gewesen sind. Dies ist John Locke, geb. 1632, gest. 1704.

Die freisinnigen Gedanken, welche er über Religion und Politik aufstellte, müssen wir hier übergehen, so reiche Früchte sie auch getragen haben. Für uns ist zunächst die Thatsache von Wichtigkeit, daß Locke die Methode der inductiven Forschung, wie sie Baco neu begründet und vorzugsweise zur Untersuchung der äußeren Natur eingeschlagen hatte, zum erstenmale consequent auch auf die Untersuchung der geistigen Natur des Menschen anwendete. Hierdurch wurde er der Begründer der für die Pädagogik so wichtigen empirischen Psychologie, die später in Deutschland durch Herbart, Beneke, Lotze, Fechner u. A. ihre weitere Ausbildung erlangt hat. Insbesondere entwickelte und begründete schon Locke die wichtige Lehre, daß es keine angeborenen Begriffe gibt, sondern daß alle menschlichen Begriffe theils in der äußeren, theils in der inneren Erfahrung ihre Quelle haben, d. h. theils aus den durch die Sinne vollzogenen Wahrnehmungen von

der Außenwelt, theils aus den im Bewußtsein gegebenen Anschauungen von der Innenwelt gewonnen werden.

Das Zweite, was Locke für die Pädagogik geleistet hat, sind seine „Gedanken über die Erziehung der Kinder" (erschienen 1693). Den Inhalt dieses Buches müssen wir genauer darlegen.

Das Ideal der Erziehung erkennt Locke in dem Ausspruche des Juvenal: Mens sana in corpore sano. Zuerst handelt er ziemlich eingehend von der Gesundheitspflege. Einfache, dem kindlichen Organismus zusagende Kost, leichte und bequeme Kleidung, viel Aufenthalt und Bewegung im Freien, fleißiges Baden und Schwimmen, gründliche Abhärtung, regelmäßiger Schlaf auf kühlem und nicht zu weichem Lager (Matratzen), Vermeidung alles unnöthigen Medicinirens, das sind die Hauptpunkte, welche er hervorhebt. Gerade dadurch, daß Locke die physische Erziehung gründlicher und mit mehr Sachkenntniß behandelte, als alle früheren Pädagogen, bahnte er einen wichtigen Fortschritt im Erziehungswesen an, einen Fortschritt, der schon bei den Pietisten, noch viel entschiedener aber bei den Philanthropinisten in die Praxis übergeht.

Viel Treffendes sagt Locke auch über die Zucht. Unterstützt werde das sittliche Gedeihen der Kinder durch die Kräftigkeit und Gesundheit des Leibes. Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung soll der Zögling frühzeitig lernen. Der Erzieher müsse sich hüten, kleine Fehler desselben gering zu achten, oder gar selbst ihn zu üblen Angewöhnungen, zur Leckerei, Putzsucht, zu lügenhaften Ausreden u. s. w. zu verleiten. Nie dürfe man den Launen der Kinder, ihrer Selbst- und Herrschsucht nachgeben, nur strenger Gehorsam könne sie allmälig zu wahrer Freiheit führen. Besonderen Werth legt Locke auf die Bildung zur Wahrhaftigkeit und Ehrliebe. In letzterem Punkte geht er zu weit, indem er für den jungen Menschen den Ehrgeiz und das Streben nach dem Beifalle der Welt zu einem der allerwichtigsten Motive des Handelns machen will. Für Lob und Tadel, für den Beifall oder die kalte Zurückhaltung des Erziehers solle der Zögling besonders empfänglich sein. Körperliche Züchtigungen seien möglichst sparsam und zwar nur gegen Bosheit, Widersetzlichkeit und wiederholtes Lügen anzuwenden. Der Einzelerziehung im Hause gibt Locke unbedingt

den Vorzug vor der gemeinschaftlichen Erziehung in den Schulen. Die letzteren waren freilich zu seiner Zeit sowol in Rücksicht auf den Lehrstoff und die Lehrmethode, als auch in Rücksicht auf die Disciplin sehr mangelhaft, ja abschreckend; und wenn man, wie Locke thut, dem gegenüber ein edles Familienleben, eine treffliche Mutter und einen vorzüglichen Hofmeister voraussetzt, so wird ohne Zweifel die Privaterziehung den Vorzug verdienen.

Auf Kenntnisse legt Locke weniger Werth als auf Gesundheit, Tugend und Lebensweisheit. Das Kind solle nur lernen, was ihm einst nützlich sein, was sein Fortkommen und Ansehen in der bürgerlichen Gesellschaft fördern könne. Das Lernen selbst müsse möglichst ohne Zwang, aus freier Neigung des Zöglings von Statten gehen und vom Erzieher angenehm und leicht gemacht werden. „Es ist so unmöglich, in eine zitternde Seele schöne und regelmäßige Züge zu zeichnen, als auf ein schwankendes Papier." Das Lesen sollen die Kinder lernen, sobald sie sprechen können, aber ohne allen Zwang, sondern spielend, z. B. durch Würfel, auf deren Flächen die Buchstaben angebracht seien. Als Lesebuch werden Aesop's Fabeln, wo möglich mit Bildern, besonders empfohlen. Das Zeichnen müsse seines praktischen Zweckes wegen fleißig geübt werden. Der Sprachunterricht solle nach den Grundsätzen des Comenius ertheilt, also auf den Usus gestützt und dem Sachunterrichte angereiht werden. Auf praktisch realistisches Wissen, auf Menschenkenntniß, Gesetzeskunde, kaufmännisches Rechnen und Buchhalten sei besonderer Werth zu legen. Dagegen dürfe mit Poesie und Musik ja nicht viel Zeit verschwendet werden. Die Künste stehen bei dem nüchternen, auf das Praktische gerichteten Locke in geringem Ansehen; bei seiner prosaischen Denkungsweise kann das Gemüthsleben und der ästhetische Sinn nicht zur Geltung kommen. Dagegen wird das Tanzen mit Vorliebe empfohlen, weil es zur Entwickelung der Grazie und der feinen Manieren sehr dienlich sei. Ein junger Mann „von Stande" müsse überdies auch fechten und reiten, hierzu in seinen Erholungsstunden noch ein Handwerk sowie Gartenbau und Landwirtschaft betreiben.

Locke gibt überhaupt in seinem Buche, zu dessen Abfassung ihn seine Praxis als Hofmeister in einem gräflichen Hause veran-

laßt hatte, neben allgemein pädagogischen Gedanken eine specielle Anweisung, wie der Sohn eines vornehmen Hauses erzogen werden solle. Schon deshalb sind seine Erziehungsregeln einerseits nicht überall anwendbar, anderseits unvollständig; über die Bildung der Kinder des Volkes, über die Erziehung der Mädchen, über Einrichtung öffentlicher Schulen u. s. w. spricht er nur nebenbei.

Besonderen Anklang hat im 18. Jahrhundert, namentlich bei den Philanthropinisten, Locke's Empfehlung der Leibespflege, der Handarbeiten, der Erleichterung des Lernens und der Auswahl des Lehrstoffes nach Nützlichkeitsrücksichten gefunden.

§. 31. Volksbildung und Schule im 17. Jahrhundert.

Im 17. Jahrhunderte kam von den Reformvorschlägen der oben charakterisirten Pädagogen nur wenig zu praktischer Durchführung. Die Zeit war zu ungünstig. Das aus dem 16. Jahrhundert überkommene Schulwesen war erschlafft und theilte die Erstarrung, welche sich über das Kirchenwesen verbreitet hatte. Der Geist der Freudigkeit und des Aufstrebens nach höheren Zielen war fast gänzlich erloschen.

Da kam der dreißigjährige Krieg und übte auf die ohnehin nicht vom Volksgeiste getragenen Bildungsstätten seine zerstörende Gewalt aus. Die Heere verwandelten sich mehr und mehr in Räuber- und Mörderbanden. Alle Laster wucherten empor und vernichteten die Grundlagen jeder geordneten und gedeihlichen Erziehungsarbeit, nämlich die Tugend, den Wolstand und den idealen Sinn in der Familie und im Staate. Verwüstung, Verödung und Armuth breiteten sich über die deutschen Lande aus. Viele Dörfer verschwanden vom Erdboden und mit ihnen die Schulen. Das spärliche Einkommen der Lehrer versiegte, und der Hunger zwang die berufenen Jugendbildner zur Ergreifung des Kriegshandwerkes oder eines anderen Geschäftes, machte sie wol auch zu Landstreichern und Räubern. Die Schüler wurden durch Kriegsgefahr, Hunger und Pest zerstreut; es war noch ein günstiger Fall, wenn die Stätten der Bildung nur vorübergehend in Militärquartiere und Lazarethe verwandelt wurden. Manche gingen ganz ein, darunter auch die einst von Trotzendorf geleitete Anstalt zu Goldberg. Hie und da wurden durch wechselnde Siege der

kämpfenden Confessionen auch die Schulen zu Tummelplätzen kirchlichen Haders und fortwährender Umgestaltungen.

Als endlich der Friede wiederkehrte, fehlte es an Mitteln und Kräften, die verfallene Zucht und Bildung wieder aufzurichten. Auch hatte das verarmte und verwilderte Volk wenig Sinn für geistige Interessen. Gefesselt durch die Noth des Lebens, aufgewachsen ohne Pflege des Verstandes und der Sittlichkeit sah es die Schulen mit stumpfsinniger Gleichgiltigkeit, ja mit bitterem Hasse an. Gerade da also, wo die Bildung am meisten noth that, war für die Wiederaufrichtung derselben nichts zu erwarten. Die Antriebe zum Fortschritt konnten zunächst nur von einzelnen hervorragenden Geistern ausgehen, und die Veranstaltungen zur Hebung des Volkes mußten von Fürsten und Obrigkeiten getroffen werden. Dabei suchte man zwar zunächst die Schulen in der Weise wieder herzustellen, wie sie vor dem dreißigjährigen Kriege entstanden waren; aber allmälig zog doch ein neuer Geist in sie ein.

Insbesondere kam noch vor Ablauf des 17. Jahrhunderts die deutsche Sprache zu der ihr gebührenden Anerkennung. Die lateinische Sprache, das Denkmal der einstigen Römerherrschaft, das Organ der Päpste und der Kirche, der römisch-deutschen Kaiser und der Rechtspflege, war allmälig zur Sprache der gesammten Gelehrsamkeit geworden: sie sollte die Schätze alles Wissens aufspeichern, und den Gedankenaustausch über alle Scheidewände der Nationen hinweg vermitteln. Ganz gut. Aber wo blieb das Volk? Was nützten alle Kenntnisse und hohen Gedanken, wenn sie nicht in das öffentliche Leben hineingeleitet, wenn sie nicht Gemeingut der bürgerlichen Gesellschaft wurden? — Daher muß das erneuerte Emporkommen unserer Muttersprache im 17. Jahrhunderte als eine entscheidende Wendung in der Geschichte der deutschen Volksbildung bezeichnet werden.

Mit dem Ansehen und Gedeihen der heimischen Sprache stand nämlich die patriotische Gesinnung, die nationale Denkungsweise und Gesittung, der Durchbruch neuer Ideen, folglich die öffentliche Erziehung im Großen und Ganzen in innigster Wechselwirkung. Nun hatte selbst der dreißigjährige Krieg mit allen seinen Gräueln nicht alle edlen Bestrebungen vernichten können. Ge-

rade die furchtbare Schmach, welche auf unserem Volke lag, wies die besten Geister desselben aus der jämmerlichen Wirklichkeit in das Reich der Ideen; mitten in dem allgemeinen Verderben waren sie die Hüter der Menschenwürde, die Wegweiser und Bahnbrecher für eine bessere Zukunft.

Wie klar und fest Comenius, als alles um ihn wankte, den Bau seiner Pädagogik aufführte, haben wir oben gesehen. Hier müssen wir noch einige andere Männer nennen, die zwar nicht Pädagogen von Fach waren, aber doch als Pfleger deutschen Sinnes und deutscher Sprache auch Erzieher des deutschen Volkes geworden sind. Martin Opitz († 1639) verlieh der heimischen Sprache und Poesie neuen Glanz, brachte sie bei Gelehrten und Fürsten zu Ehren, bahnte ihr neue Wege, wurde auf ein Jahrhundert das Vorbild der vaterländischen Dichter. Nunmehr bildeten sich auch in verschiedenen Gegenden Gesellschaften zur Pflege der Muttersprache, der patriotischen Gesinnung und des idealen Lebens. Die trübselige Zeit begünstigte insbesondere die religiöse Poesie, welche damals eine wahre Glanzperiode feierte, die in Paul Gerhardt († 1676) den Gipfelpunkt erreichte. — Aber auch die Prosa trieb Früchte. Michael Moscherosch († 1669, als Schriftsteller nannte er sich Philander von Sittewald) geißelte die Thorheiten und Laster seiner Zeit, besonders den Mangel an Patriotismus und die Ausländerei in Sprache und Sitte, gab aber auch in einem besonderen Büchlein Anweisung zur Besserung des Schadens, eine Anweisung nämlich zu einfach verständiger und christlich frommer Kinderzucht. — Selbst der größte Gelehrte des Jahrhunderts, Leibniz (geb. 1646 zu Leipzig, † 1716 zu Hannover), obwol er seine Werke fast sämmtlich lateinisch oder französisch abfaßte, verschmähte es nicht, sich der unter seinen Standesgenossen noch sehr gering geschätzten Muttersprache anzunehmen, Vorschläge zu ihrer Fortbildung und Anwendung in der Wissenschaft zu machen. Sein männliches Eintreten für Geistesfreiheit trug Früchte für die ganze Nation. Noch volksthümlicher wirkte Thomasius (geb. 1655 in Leipzig, † 1728 in Halle). Er machte die deutsche Sprache im vollen Sinne des Wortes zum Organ der Wissenschaft, begann in derselben bereits 1687 juristische Vorlesungen an der Universität zu Leipzig, die er

dann in Halle fortsetzte, gab gelehrte Werke und Zeitschriften in deutscher Sprache heraus und zog zugleich wichtige Zeitfragen vor das Forum des Volkes, so die Abschaffung der Hexenprocesse und der Tortur.

Das Auftreten solcher Männer blieb nicht ohne Wirkung. Die Rectoren und Lehrer der Gymnasien gaben allmälig ihre Vergötterung der lateinischen Sprache und ihre Verachtung der Muttersprache auf und räumten der letzteren einen Platz im Lehrplane ein. Dieser Fortschritt zeigt sich in allen gegen Ende des 17. und am Anfange des 18. Jahrhunderts von den Fürsten und Städten erlassenen Schulordnungen. Viele kleine lateinische Schulen wurden in deutsche Schulen umgewandelt. In dieser Zeit beginnt auch die Popularisirung der Wissenschaften und ihre Verbreitung im Volke. Insbesondere wurde es nun auch möglich, den deutschen Lehrerstand mit den nöthigen Kenntnissen zu versehen, ohne ihn an die Gelehrtenschule zu binden, möglich auch, in die eigentlichen Volksschulen neue Bildungselemente zu verpflanzen.

Welche Schwierigkeiten freilich der Wiederherstellung und Verbesserung der öffentlichen Bildungsanstalten nach dem dreißigjährigen Kriege im Wege standen, ist schon hervorgehoben worden. Die höheren Schulen kamen zwar bald wieder zur Blüte: für sie hatte man Interesse und Geld, Schüler und Lehrer. Aber die Elementarschulen, besonders in kleinen Städten und auf den Dörfern, waren arg vernachlässigt. An vielen Orten hielt es schwer, nur das Alte zu erhalten oder wiederherzustellen; fast unmöglich war es, etwas Neues zu schaffen. Wie schon oben bemerkt wurde, konnte in dieser trübseligen Zeit fast nur die obrigkeitliche Fürsorge das Volksschulwesen vor gänzlichem Verfalle retten. Und in der That haben während und nach dem dreißigjährigen Kriege in vielen deutschen Ländern die Regierungen dem Volksschulwesen ein wachsames Auge zugewendet. Wir heben hierfür einige Belege hervor. In Weimar wurden 1619 alle Kinder vom 6.—12. Lebensjahre als schulpflichtig erklärt. Im Meiningischen suchte man 1621 durch eine allgemeine Schulvisitation dem Verfall der Volksbildung vorzubeugen, ebenso 1628 in Hessen-Darmstadt, wo dann 1634 verordnet wurde, daß alle Kinder so lange in die Schule gehen sollten, bis sie mindestens lesen und schreiben könn-

ten. In Württemberg erschienen 1641, 1646 und 1649 herzogliche Verordnungen, welche den Gemeinden die Erhaltung der Schulen zur Pflicht machten und den Eltern auftrugen, ihre Kinder zum Schulbesuche anzuhalten. Wo es nicht anders ginge, sollten wenigstens die Nachbargemeinden gemeinschaftlich einen Schulmeister halten, oder, wenn auch das nicht möglich wäre, sollte man die Kinder in die nächstgelegene Schule schicken. Nach einer mecklenburgischen Verordnung von 1650 sollten die Pfarrer und Küster nebst ihren Frauen „etliche Knaben und Mägdlein" im Katechismus, Lesen, Schreiben und Rechnen unterweisen. Der Kurfürst von Brandenburg forderte 1662 die kirchlichen Organe und die Gemeinden auf, allen Fleiß anzuwenden, daß hin und wieder Schulmeister bestellt würden.

Die bedeutendste Schulreform aber, welche im 17. Jahrhunderte versucht wurde, ist die des Herzogthums Gotha. Herzog Ernst der Fromme (reg. von 1640—1675), angeregt durch Ratke und Comenius, unterstützt von einem wackeren Schulmanne (dem Gymnasialrector Reyher in Gotha), wollte das Volksschulwesen seines kleinen Staates von Grund aus wiederherstellen und zwar in entschieden verbesserter Gestalt. Der Plan hierzu ist in dem „Methodus oder Bericht, wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten die untersten Classes der Schuljugend im Fürstenthum Gotha kurz und nützlich unterrichtet werden können und sollen." — In dieser Schulordnung sind alle Kinder beiderlei Geschlechtes vom 5.—14. Lebensjahre als schulpflichtig erklärt; Versäumnisse werden mit Geldstrafen belegt. Dem Unterrichte sollen jeden Vor- und jeden Nachmittag 3 Stunden gewidmet werden, nur Mittwochs und Sonnabends die Nachmittage frei sein. Alle Kinder sind gleichzeitig in der Schule versammelt (ungetheilte Schule), werden aber in drei Classen getheilt. Besonders bemerkenswerth ist es, daß im „Schulmethodus" als Lehrstoff außer der Religion, dem Lesen, Schreiben, Singen und Rechnen auch die „Wissenschaft etlicher nützlicher, theils natürlicher, theils weltlicher und anderer Dinge" aufgestellt wird; es sollen nämlich Belehrungen über Pflanzen, Thiere, Menschen, Naturerscheinungen, Seelenlehre, Heimats- und Vaterlandskunde, Gesetze, Haushaltung, Meßkunst, Kalender u. s. w.

gegeben und dabei die Jugend von dem Aberglauben des Volkes abgeführt werden. Endlich ist noch hervorzuheben, daß diese gothaische Schulordnung auch über Methode und Disciplin genaue Bestimmungen enthält, die erziehliche Seite der Schule entschieden hervorkehrt, dabei auch das leibliche Gedeihen der Kinder ins Auge faßt. Dies alles sind unverkennbare Spuren des durch die Pädagogen des 17. Jahrhunderts angebahnten Fortschrittes. Wir führen einige Stellen aus dem Schulmethodus an. „Sobald die Kinder im Lesen ziemlich fortkommen können, sollen sie auch und zwar ohne Unterschied, die Mägdlein sowol als die Knaben, zum Schreiben angeführt werden, welches auf folgende Weise zu treiben: Nämlich der Präceptor muß erst die Vorbereitung machen, daß er den Kindern die Feder schneide und zeige, wie sie solche recht fassen sollen, darauf ihre Schreibbüchlein vorher etwas breche und auf dieselben so lange, bis sie gleich lernen schreiben, blinde Linien mit einem Griffel oder Bleiweiß ziehe, nächstdem aber sie fein gerade und bequemlich gegen die Tafel setze. .. Damit aber der Präceptor wissen könne, ob denn die Kinder ohne Vorschriften etwas orthographisch schreiben können, so soll er sie entweder, was sie auswendig gelernt haben, aus ihren Köpfen hinschreiben lassen, oder es ihnen vorsagen, oder ein Kind nach dem andern aufstellen und den andern dictiren lassen. . . . Das Rechnen wird durch die vier Species, nach Anweisung des Rechenbüchleins fortgetrieben, hernach die Regel de Tri und endlich, wenn es so weit gebracht werden kann, die Brüche vorgenommen, und wie nun der Präceptor ein Kind nach dem andern auf der Tafel eine Prob thun und darauf das Exempel von allen, die so weit kommen sind, in ihr Büchlein nachschreiben lässet, weswegen sie auch bei guter Aufmerkung zu erhalten. Also soll er ihnen auch mündlich durch allerhand Exempel den Grund recht beibringen und bald diese, bald jene Zahl fragen. . . . Alles, was zur Demonstrirung und Treibung der natürlichen und andern Wissenschaften erfordert wird, muß nach und nach zur Hand geschaffet werden. Die Länge der Stunden zeiget der Präceptor an einer Sanduhr. Die zwölf himmlischen Zeichen und die Abwechslung des Mondes lehret er aus dem Kalender. Bei Donner und Blitz hat er zu erinnern, warum der Blitz eher gesehen, als der

Donner gehöret wird, obgleich beides mit einander geschieht: nämlich die Entfernung; welches er mit einem Gleichniß, von einem Büchsenschuß genommen, erklären soll. Den Unterschied der vier Theile der Welt soll er an der Kirchen weisen, denn weil der Altar alle Zeit gegen Morgen stehet, so hat einer, der das Angesicht gegen den Altar wendet, den Morgen vor sich, hinter sich aber den Abend, auf der rechten Hand den Mittag, auf der linken aber Mitternacht. Damit man aber die Kräuter, Bäume, Stauden desto besser wissen und kennen lernen möge, soll Fleiß angewendet werden, daß dergleichen Gewächse, so viel möglich, in den Gärten gezeiget, oder auch gedörret auf Papier genähet, oder geleimet und also gezeiget werden können. Da der Thiere Leiber mit dem menschlichen Leibe in den meisten Stücken übereinkommen, so sollen die Präceptores die Gelegenheit nehmen, wenn irgend ein Schwein oder sonst ein Thier geschlachtet wird, daß sie alsdann die Kinder darzuführen und die Stücke, so im Unterricht genennet worden, zeigen lassen. . . . Alles, was man zeigen kann, soll den Kindern gezeiget werden, dafern die Sachen nicht allbereit bekannt wären. Den Zoll sollen die Schulmeister der Jugend nicht allein vorsagen, aus dem Abriß zeigen und an die Tafel vormalen, sondern auch an dem Lineal, welches eben einer Ellen lang ist, zeigen. . . . Gerade Linien und Cirkellinien soll er ihnen vorzeigen, nennen und nachmachen lassen. . . . An einem runden Hute soll gezeigt werden, daß die Peripherie dreimal so groß sei als der Durchmesser."

Allein so verständig auch dieser gothaische Schulplan angelegt war, so umsichtig und eifrig auch der Herzog die Durchführung desselben betrieb: am Ende seines Lebens mußte der edle Fürst gestehen, daß die Früchte seiner Bemühungen sehr gering seien. Er erkannte auch ganz richtig das Haupthinderniß einer durchgreifenden Schulverbesserung: den Mangel an geschickten Lehrern. Was helfen die weisesten Schulordnungen, wenn die Ausführung derselben untüchtigen Personen anvertraut ist? — Daher legte Herzog Ernst der Fromme in seinem Testamente seinen Nachfolgern die Errichtung einer Lehrerbildungsanstalt dringend ans Herz. Allein es dauerte noch geraume Zeit, ehe diese Idee sich Bahn brach. Erst im achtzehnten Jahrhunderte

machte man ernstliche Anstalten, sie zu verwirklichen. Im 17. Jahrhunderte blieb die Bildung, die dienstliche Stellung und das Einkommen der Volksschullehrer im Ganzen wie früher. Der Landlehrer war Cantor, Organist und Küster, mußte läuten, die Thurmuhr besorgen, bei Hochzeiten und Taufen aufwarten, er war Musikant, Gemeindeschreiber und Gemeindediener, er flickte Schuhe und Kleider, ging auf Taglohn, spaltete dem Pfarrer das Holz, drosch ihm das Getreide, trieb ihm die Accidenzien ein u. s. w. Natürlich waren diese Geschäfte nicht überall ganz gleich, sondern örtlich modificirt. Im Ganzen aber standen die Dinge, wie im 16. Jahrhunderte.

Eine lebhafte Schilderung der damaligen Zustände gibt ein Buch, welches um das Jahr 1700 unter folgendem Titel erschien: „Sieben böse Geister, welche heutiges Tages guten Theils die Küster oder sogenannten Dorfschulmeister regieren; als da sind: der stolze, der faule, der grobe, der falsche, der böse, der nasse, der dumme Teufel, welchen kommt hinten nach gehunken, als ein überleier, der arme Teufel" u. s. w. Hier einige charakteristische Stellen aus diesem Buche: „Etliche Küster haben solche Handwerke gelernet, die sie ohne Versäumniß der Schule nicht treiben können, zum Exempel: einer ist ein Mäurer, oder Ziegeldecker, der andere ein Seiler, der dritte ein Schlächter u. s. w. Da gehen sie denn ihrer Nahrung nach, lassen indes die Kinder alleine sitzen, daß die großen die kleinen aufsagen lassen müssen, oder es informiret die Frau schlecht genug; oder sie jagen die Kinder fort und lassen sie, so lange es Schulzeit ist, auf dem Kirchhofe herumlaufen und spielen. Indessen läuten sie gleichwol immer in die Schule, daß der Pfarrer und die Gemeinde denken sollen, es gehe alles gar richtig zu, da sie doch flugs nach dem Läuten hinweggehen und vor Abends nicht wieder kommen. . . . Ich protestire voraus, daß ich weder dem ganzen noch dem halben Schulmeister-Collegio den dummen Teufel Schuld geben will. Sondern was ich hier schreibe, ist nur von der Canaille und von der großen Menge der gemeinen Dorfküster geredet, die weder auf Schulen noch auf Handwerken haben gut thun wollen, sondern beiden vor der Zeit entlaufen sind, und also weder Kopf noch Hand etwas Tüchtiges gelernet hat, dahero sie sich des Bettelns zu erwehren in

den Küsterstand begeben haben. Soll nun so ein dummer Teufel einmal eine Superintenden-Predigt ablesen aus einer Postille, so erschrickt er davor wie die Israeliten vor dem Riesen Goliath, zählet die Blätter, wie lang die Predigt ist, lässet sich den Pfarrer etwas davon notiren, das er auslassen könnte, wenn es zu lang werden wollte; denn es gehen sonst wol etliche Jahre hin, ehe ein Schulmeister so viel lieset, als eine vollkommene Predigt austrägt. . . . Geschriebenes können sie noch viel weniger zu Wege bringen und haben nicht so viel Geschicke, eine Notul oder Kirchengebet recht zu verlesen. . . . Man wird wenig Schulmeister finden, welche so gelehrt wären, daß sie im Deutschen Dativum und Accusativum, dem und den, unterscheiden könnten, sondern verwechseln es sowol im Reden als im Schreiben nicht mehr als alle Augenblicke, daß einem Verständigen Ohren und Augen davon wehe thun. . . . Es gibt wenig oder gar keinen unter den Schulmeistern, welche recht orthographisch schreiben können. Ja sie haben selten so viel Geschicke, einen Brief nur abzuschreiben. Geschweige denn, daß sie von sich selbst einen geschickten Brief concipiren, stilisiren, ja nur eine elende Quittung oder Paßzettel aufsetzen könnten. Denn sie können unmöglich einen Hochzeit- oder Gevatterbrief zu Wege bringen, wenn sie nicht ein Modell haben darnach sie ihn abschreiben. Sie wissen auch nicht, wo sie ein Punctum, Comma, Colon u. dgl. machen sollen. . . . In der Rechenkunst können ihrer etliche das Einmaleins nicht; wenn sie addiren, fangen sie vorn von den Thalern an. Ja sie können nicht einmal numeriren, wissen nicht, wie sie ein Halbes schreiben sollen und machen aus $\frac{1}{2}$ $\frac{2}{1}$ . . . Wäre also das Beste, daß man die Küster, ehe sie angenommen werden, genau in allen Stücken, die ein Küster wissen soll, auch in gemeiner Geschicklichkeit examinirte, also daß sie nicht nur die Probe singen, sondern alle ihre Actus ministeriales, als Läuten, Seigerstellen, Lichtputzen, Spinneweben abkehren u. s. w., sonderlich Schule und Kinderlehre halten, zur Probe thun müßten, oder daß man eine eigene Schule oder Seminarium anrichtete, darinnen junge Leute zu künftigen Schulmeistern erzogen würden. Sonst wenn man verdorbene Schüler, entlaufene Handwerksbürschchen oder Studentenjungen dazu nehmen muß, so ist eine Gemeinde wol schlecht beschulmeistert."

Fünfter Abschnitt.

Das achtzehnte Jahrhundert.

§ 32. Der Pietismus, Francke und seine Geistesverwandten.

Als das 17. Jahrhundert zur Neige ging, hatten die pädagogischen Reformbestrebungen, welche sich in ununterbrochener Reihe durch dasselbe hindurchziehen, noch nirgends eine gründliche Umgestaltung der Praxis hervorgebracht. Aber von da an beginnt eine entschiedene Wendung zum Besseren, die Saaten keimen, die Ideen werden zu Trieben und Thaten, in immer weiteren Kreisen regt sich pädagogisches Interesse und Streben. Das Wesen und die Wichtigkeit der Menschenbildung wird mehr und mehr erkannt; die Pädagogik schüttelt den alten Schulstaub ab und schließt sich an das Leben an, sie will nicht ein geistloses Handwerk oder ein kirchliches Nebengeschäft bleiben, sondern fängt an, sich zu einer selbstständigen Kunst und Wissenschaft zu erheben. Noch immer leisten ihr einzelne Theologen erhebliche Dienste, aber sie thun es meistens ohne kirchlichen Auftrag, ja vielfach im Gegensatze zu der herrschenden theologischen Richtung. So schon die Pietisten, deren pädagogische Anstalten dem neueren Erziehungs- und Unterrichtswesen die Bahn brechen halfen. Rousseau, die Philanthropisten, Pestalozzi und seine Nachfolger arbeiten dann auf die durchgreifende Ausgestaltung der Pädagogik zu einer eigenen Wissenschaft und Kunst hin. Die Gegenwart steht noch unter dem Einflusse der von diesen Männern ausgegangenen Strebungen.

Indem wir nun zunächst auf Francke, den großen Pädagogen des Pietismus, unsere Aufmerksamkeit zu richten haben, schicken

wir eine kurze Charakteristik desjenigen Mannes voraus, welcher die bezeichnete religiöse Richtung einleitete. Dies war Phil. Jak. Spener, geb. 1635 zu Rappoltsweiler im Elsaß, seit 1686 Oberhofprediger zu Dresden, 1691 Propst zu Berlin, wo er 1705 starb. Nicht das Wissen der Glaubenslehre, sondern das lebendige Gefühl der menschlichen Sündhaftigkeit und Erlösungsbedürftigkeit betrachtete er als die Hauptsache im Christenthum. Frommer Sinn, aufrichtiges Gebet und gottesfürchtiger Lebenswandel gelte mehr, als ein orthodoxes Bekenntniß. Statt also im Jugendunterrichte den Katechismus blos auswendig lernen zu lassen, müsse man denselben der kindlichen Fassungskraft nahe bringen, ihn populär auslegen, für Herz und Leben fruchtbar machen. Statt mit kaltem Verstande die kirchlichen Dogmen vorzutragen, zu erklären, zu beweisen und gegen abweichende Meinungen zu vertheidigen, habe die Kirche eine erbauliche und praktische Unterweisung in der Religion zu bieten. Diese Unterweisung solle nicht ausschließlich, nicht einmal überwiegend in der Form des Vortrags, vielmehr auch, ja vorzugsweise in der Form des Gesprächs ertheilt werden. Nach diesen Grundsätzen betrieb Spener mit allem Eifer die kirchliche Kinderlehre, welche er als ein Hauptstück des geistlichen Berufes betrachtete. Und was er praktisch übte, legte er auch in Schriften dar. So wurde er der Wiederhersteller der altkirchlichen Katechese auf dem Boden des Protestantismus, also der Begründer der neueren Katechetik. Von seinen orthodoxen Standesgenossen wurde er als mystischer Sektirer verschrieen und heftig angefochten. Praktische Nachfolger fand er zu seiner Zeit wenig. Noch lange nach dem dreißigjährigen Kriege verharrten die meisten Pfarrer in einer starren und unfruchtbaren Rechtgläubigkeit, ohne sich ihrer Lehraufgabe bewußt zu werden, ohne auch nur die religiöse Jugend- und Volksbildung mit Eifer und Geschick in Angriff zu nehmen. Spener that es: sein Wirken war gut gemeint und fruchtbar, zog ihm aber den Haß der sogenannten Kirche, d. h. der herrschenden Majorität des geistlichen Standes zu und war gewissermaßen eine Emancipation von der Praxis der Theologenzunft; er wollte die Religion pädagogisch verwerthen. Und hierdurch erwarb er sich ein eben so unbestreitbares Verdienst, wie durch die Hinlenkung des kirchlichen

Lebens vom bloßen Glauben und Bekennen der vorgeschriebenen Dogmen zum religiösen Gefühle und Wandel. Hiermit soll seiner religiösen Richtung kein unbedingtes Lob gespendet werden. Den Keim der Ausartung trug dieselbe in sich, und er kam nur zu bald zur Entwickelung, wodurch dann der „Pietismus" nicht blos den kirchlich orthodoxen, sondern auch den rein menschlichen Anschauungen anstößig wurde.

Das pädagogische Haupt des Pietismus ist August Hermann Francke, geboren 1663 zu Lübeck. Sein Vater wurde im Jahre 1666 von Herzog Ernst dem Frommen als Justizrath nach Gotha berufen, was für den jungen Francke nicht ohne wichtige Folgen blieb. Denn nicht nur fand er in dem Gymnasium seiner neuen Heimat eine treffliche Vorbereitung auf das Universitätsstudium, sondern er wurde auch von der bedeutsamen Schulreform angeregt, welche gerade damals in Gotha vor sich ging. Die Universitätsstudien machte Francke in Erfurt und Kiel. Sein Fach war die Theologie, welche ihm aber in ihrer damaligen Gestalt, d. h. in ihrer scholastisch orthodoxen Verknöcherung zu einer bloßen Kopfsache, so widerwärtig erschien, daß ihm mit derselben beinahe die Religion selbst abhanden gekommen wäre; nur der ihm im elterlichen Hause eingepflanzte fromme Sinn hielt ihn aufrecht. „Meine Theologie, bemerkt Francke selbst, faßte ich in den Kopf und nicht in's Herz, sie war mehr eine todte Wissenschaft als eine lebendige Erkenntniß. Ich wußte zwar wol zu sagen, was Glaube, Wiedergeburt, Rechtfertigung, Erneuerung u. s. w. sei, wußte auch wol eins von dem andern zu unterscheiden und es mit den Sprüchen der Schrift zu beweisen; aber von dem allen fand ich nichts in meinem Herzen und hatte nichts mehr, als was im Gedächtniß und in der Phantasie schwebte. Ja ich hatte keine andere Vorstellung vom theologischen Studium, als daß es darin bestehe, daß man die theologischen Collegia und Bücher wol im Kopf hätte und davon gelehrt reden könne." Um aber seinen lebhaften, auf anschauliche Erkenntniß gerichteten Wissenstrieb zu befriedigen, hörte er neben den theologischen Disciplinen auch Vorlesungen über Physik, Botanik und andere weltliche Fächer, wodurch die realistische Richtung seiner späteren Wirksamkeit angebahnt wurde. Bedeutsam ist auch der Umstand, daß Francke schon während seiner Candidatenjahre sich praktisch mit dem Elementarunter-

richte vertraut machte. Er ertheilte nämlich im Jahre 1688 in Hamburg Privatunterricht, welcher ihm mancherlei Erfahrungen zuführte und seine pädagogische Lebensrichtung für immer bestimmte. Gleichzeitig schloß er sich in religiöser Hinsicht entschieden an Spener an, dem er auch von Hamburg aus in Dresden einen längeren Besuch machte. Dies sind die wichtigsten Momente aus der Entwickelungsgeschichte Francke's. Sein epochemachendes Wirken entfaltet sich in Halle a. d. Saale, wohin er 1692 als Professor und Prediger berufen wurde, und wo er 1727 starb.

Die großartigen Anstalten, welche er daselbst schuf, und welche als „Franckesche Stiftungen" noch heute bestehen, traten am Ende des 17. und am Anfange des 18. Jahrhunderts ins Leben. Sie entsprangen aus dem Mitleid gegen das physische, geistige und sittliche Elend der Armuth. Um nämlich den zahlreichen Bettelkindern, welche Francke's Wohnung heimsuchten, gründlich aufzuhelfen, sammelte er Almosen, und der Ertrag derselben ermuthigte ihn im Jahre 1695 zur Errichtung einer Armenschule in seiner Amtswohnung; als Lehrer stellte er einen mittellosen Studenten an. Noch in demselben Jahre wurden ihm eine Anzahl Bürgerkinder gegen ein wöchentliches Schulgeld zum Unterricht übergeben. Die ansehnlichen Unterstützungen, welche Francke zur Förderung seines Werkes erhielt, verwendete er zunächst zur Ermiethung eines Zimmers und zur Anstellung eines zweiten Lehrers, indem er die Armenschule von der Schule für Bürgerkinder trennte; ferner nahm er eine Anzahl Waisen ganz in Erziehung, indem er sie vorläufig in Bürgerfamilien unterbrachte; bald kaufte er auch ein Haus für die Armenschule. Hierzu kam noch im Jahre 1695 ein neues Institut. Drei Knaben aus vornehmen Familien, welche Francken zum Unterricht und zur Erziehung übergeben wurden, bildeten den Stamm des nachmaligen „Pädagogiums," einer Lehr- und Erziehungsanstalt für Söhne höherer Stände. Im 17. Jahrhunderte hatte sich nach und nach, besonders unter französischem Einflusse, im deutschen Adel eine neue Bildung entwickelt, welche von den Zielen der Gymnasien mehrfach abwich. Die classischen Sprachen und Literaturen, besonders das Griechische, wurden zurückgestellt, dafür aber moderne Elemente, namentlich die französische Sprache und Literatur, die neuere Geschichte und Geographie, die Natur-

kunde, die Staats- und Kriegswissenschaft, die Genealogie und Heraldik, die ritterlichen Leibesübungen u. s. w. in den Vordergrund gestellt; zugleich sollte die adelige Jugend größere Freiheiten und eine rücksichtsvollere Behandlung genießen, als die bürgerliche. Diesen aristokratischen Forderungen suchten nun die Gymnasien nach Möglichkeit zu entsprechen, und viele Rectoren verfuhren hierbei so servil und unpädagogisch, daß sie das Unterrichtssystem, die Disciplin, die Würde und den Frieden ihrer Anstalten erschütterten, die dann weder den Bedürfnissen des Gelehrtenstandes, noch den Ansprüchen der Vornehmen recht genügten. Und so gebar die Zeit jene besonderen Lehr- und Erziehungsanstalten für Knaben höherer Stände, wie uns hier in Francke's „Pädagogium“ eine solche entgegentritt.

Die reichen Geschenke und Vermächtnisse, welche den menschenfreundlichen Unternehmungen Francke's gewidmet wurden, ferner die bedeutenden Erträge aus buchhändlerischen Geschäften und dem Verkauf medicinischer Geheimmittel, endlich auch die nicht geringen Einnahmen an Schulgeld und Erziehungshonorar ermöglichten einen außerordentlichen Aufschwung der jungen Anstalten. Schon im Jahre 1698 ward der Bau eines besonderen Waisenhauses begonnen, in welchem dann die vorher in Bürgerhäusern zerstreuten Waisen ein gemeinsames Asyl fanden; im Jahre 1727 beherbergte dieses Waisenhaus 100 Knaben und 34 Mädchen. Die Armenschule wurde allmälig mit der „Bürgerschule“ verschmolzen; sämmtliche Knaben- und Mädchenclassen dieser Anstalt, die nun „deutsche Schule“ hieß, hatten im Todesjahre des Stifters 1725 Schüler und Schülerinnen. Neben den elementarischen („deutschen“) Abtheilungen entwickelten sich auch die höheren mehr und mehr. Schon 1697 hatte Francke eine „lateinische Schule“ (ein Gymnasium) eröffnet, in welche er nicht nur zahlende Schüler, sondern auch mittellose Knaben, selbst Waisen aufnahm, um sie gemeinsam für das Universitätsstudium vorzubereiten. Die lateinische Schule zählte im Todesjahre des Gründers 400 Schüler. Das Pädagogium endlich, dessen Schüler anfangs, wie die Waisen, in Bürgerhäusern zerstreut wohnten, erhielt 1713 ein eigenes schönes Gebäude mit einem botanischen Garten, einem Naturalienkabinet, einem physikalischen Apparat, einem anatomischen Laboratorium und einer Werkstatt zum Drechseln, Pappen und Glasschleifen. Humanistische, realistische und technische Fächer bildeten einen sehr vielgestaltigen

Lehrstoff; die Schüler gehörten jedoch, je nach ihrem individuellen Bildungsstande, in verschiedenen Fächern verschiedenen Classen an, eine später von Salzmann in Schnepfenthal nachgeahmte Einrichtung. Im Jahre 1727 hatte das Pädagogium 82 Zöglinge.

Hierbei sei eines merkwürdigen Mannes gedacht, welcher in diesem Institute seine Knabenjahre verlebt hatte, und der im Geiste des Pietismus eine neue religiöse Gemeinde stiftete. Dies ist Graf Nikolaus von Zinzendorf. Geboren 1700 in Dresden, war er schon als Kind der Spener'schen Richtung zugeführt worden; im Francke'schen Pädagogium, dem er von 1710—1716 als Zögling angehörte, fand seine schwärmerische Frömmigkeit einen gedeihlichen Boden. Der Drang, eine Gemeinde von Auserwählten zu bilden, hatte ihn schon damals ergriffen, begleitete ihn durch sein ganzes Jünglingsalter und gelangte im Jahre 1727 zum Ziel: Zinzendorf wurde der Gründer der Herrnhuter Brüdergemeinde.

Doch wir kehren zu Francke zurück. Die Mehrzahl seiner Lehrer wählte er sich aus Studenten der Theologie. Damit jedoch dieselben eine genügende methodische und disciplinarische Bildung erlangten, formirte er im Jahre 1707 eine Art Lehrerseminar, in welchem den Studirenden unentgeltlich pädagogische Unterweisung ertheilt und Gelegenheit zu praktischen Uebungen geboten wurde. Auch genossen die Seminaristen freien Tisch, mußten sich aber verbindlich machen, nach Ablauf ihres zweijährigen Bildungscursus mindestens drei Jahre in den Francke'schen Anstalten zu wirken. Freilich mögen die meisten dieser jungen Männer Anfänger in der Lehr- und Erziehungskunst geblieben sein, indem sie den Schuldienst nur als Durchgang zum geistlichen Amte betrachteten. Die Nachtheile, welche hieraus den Francke'schen Anstalten erwuchsen, wurden aber durch mehrere Umstände wesentlich gemildert. Erstens nämlich konnte sich der Leiter des Ganzen seine Lehrgehilfen nach eigenem Ermessen wählen, also den einheitlichen Geist seines Lehrkörpers wahren und demselben gute Talente zuführen; ferner bot die jugendliche Begeisterung der angehenden Pädagogen einigen Ersatz für die mangelnde Erfahrung; überdies sorgten Inspectoren, welche den einzelnen Abtheilungen der großen Anstalt vorstanden, für ein geordnetes Zusammenwirken der einzelnen Lehrer; endlich hatte ja Francke selbst die Planmäßigkeit und die gedeihliche Entwickelung des Ganzen in der Hand.

Die nicht pädagogischen Zweige der Francke'schen Stiftungen, wie die Apotheke, die Buchhandlung und Buchdruckerei, das Witwenhaus u. s. w. können wir hier übergehen. Dagegen müssen wir über die Pädagogik Francke's noch einige allgemeine Bemerkungen machen.

Vor Allem ist es augenscheinlich, daß Francke mit dem Schul- und Erziehungswesen wirklich Ernst machte, dasselbe zu einer selbstständigen Berufssache, zu einer bestimmten Kunst zu erheben suchte, und daß er auf die pädagogische Theorie endlich eine lebensvolle, epochemachende, vorbildliche Praxis in großem Stile folgen ließ. Durch seine thatsächlichen Leistungen, sein Organisations- und Verwaltungstalent überragt er alle Pädagogen, welche ihm vorausgegangen waren, und welche nach ihm gekommen sind. Die Nothwendigkeit einer eigenen Berufsbildung für den Lehrerstand war ihm völlig klar, und er that in diesem Punkte mehr, als je vor ihm geschehen war. Auf Ordnung und Methode in Unterricht und Disciplin legte er hohen Werth; das Studium und die Berücksichtigung der Individualitäten galt ihm als eine Hauptsache; mit der Lehrthätigkeit setzte er das Erziehungsgeschäft in engste Verbindung. Er sorgte für zweckmäßige und gesunde Lehr- und Wohnräume, für gute Schulapparate, Unterrichtsmittel und Bücher, setzte die entwickelnde Gesprächsform an die Stelle des Kathedervortrags und suchte in der Zucht die Liebe mit dem Ernste zu verbinden.

Als Bildungsziele betrachtete Francke „Gottseligkeit und Klugheit." Mit dem ersteren Ausdrucke meinte er die christliche Frömmigkeit, wie sie vom Pietismus aufgefaßt wurde. Ohne sie sei alles Wissen schädlich; der Religionsunterricht verbunden mit Andachtsübungen und praktischen Ermahnungen mußte demnach besonders hochgestellt werden. „Ein Quentlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen als ein Centner des bloßen historischen Wissens und ein Tröpflein wahrer Liebe höher, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse." Leider artete diese Grundanschauung in Frömmelei aus. „Man häufte, sagt ein zuverlässiger Gewährsmann (Niemeyer), Andachtsübung auf Andachtsübung. Fromme Rührungen und Erweckungen nährte man auf alle Weise. Man betete, predigte, ermahnte, sang bei jeder Gelegenheit." Francke selbst mußte die Klage hören, daß viele von den aus Halle hervorgehenden Theologen Heuchler seien.

Auch wurde die Ordnung, welche er in seine pädagogischen Anstalten zu bringen suchte, vielfach nur als sklavischer Mechanismus und äußere Pünktlichkeit ohne erziehlichen Geist gehandhabt; die ursprünglich wolgemeinte väterliche Leitung und gewissenhafte Beaufsichtigung der Zöglinge artete in eine fast jesuitische Gängelung und Aufpasserei aus; die höheren Studien wurden theilweise vernachlässigt, weil man das christliche Element zu stark betonte. Doch brachten erst die geistlosen Nachtreter Francke's die schwachen Seiten seines Systems zur vollen Entwickelung: sie lieferten die Caricatur des Pietismus, wie denn alle Secten, die ihre eigene Nichtigkeit mit dem Ruhme eines großen Mannes zu decken trachten, dadurch so schädlich werden, daß sie den Geist ihres Meisters nicht zu fassen vermögen und statt dessen seine individuellen Schwachheiten als den Kern der Sache festhalten. Die unächten Nachfolger Francke's, die auf allen ihren Wegen das Gespenst der angeborenen Sündhaftigkeit des Kindes erblickten, betrachteten Gebets- und Bußübungen, die Selbstprüfung und Selbstpeinigung der Zöglinge, das Ringen derselben nach Heiligung, Erleuchtung und Gnade als die Hauptsache in der Erziehung; den Keim des Bösen mußte eine barbarische Zucht austreiben helfen; die Welt mit all ihren Freuden wurde als ein schwarzer Sündenpfuhl gemalt, die jugendliche Frische zerstört, die unbefangene Lebensanschauung getrübt, Heuchelei und frommer Pharisäerdünkel genährt, das Herz gegen die allgemeine Menschenliebe abgestumpft, nicht selten auch ein heftiger Haß gegen all diese Unnatur erzeugt, ein Haß, der im Leben, seiner Fesseln entledigt, nicht selten in Gottlosigkeit und ungezügelte Weltlust umschlug. Mit dieser Art des Pietismus war natürlich eine große Geringschätzung alles weltlichen Wissens verbunden, das dem Seelenheil gegenüber als eitel bezeichnet und daher sehr vernachlässigt wurde. Die herrlichen Stiftungen Francke's würden heute nicht mehr blühen, wenn man nicht rechtzeitig das auf ihrem Boden wuchernde Unkraut erkannt und niedergehalten hätte. Ihre Reformation ward durch A. H. Niemeyer bewirkt, welcher 1785 Conrector und 1798 Director der Francke'schen Bildungsanstalten wurde.

Die praktische Richtung Francke's, welche er als „Klugheit" bezeichnete, und welche in gewissem Sinne dem Pietismus von

Anfang an eigen war, zeigt sich namentlich in der Pflege des Realunterrichtes, in der Bildung für's gewerbliche Leben, überhaupt in der Berücksichtigung der Standes- und künftigen Berufsverhältnisse der Zöglinge, besonders in der wahrhaft christlichen Sorge für Erziehung und Unterricht der Armen, Waisen, Verwahrlosten. Was Francke in dieser Beziehung geleistet hat, ist unermeßlich; seinem Beispiele haben zahlreiche Armenschulen und Waisenhäuser ihre Entstehung zu verdanken, selbst den Rettungsanstalten für jugendliche Verbrecher hat er gewissermaßen das Vorbild gegeben. Und was das eigentliche Unterrichtswesen betrifft, so sind in seinem Wirken die Keime unserer Realschulen unverkennbar, wie aus den obigen Mittheilungen hervorgeht. Der Name „Realschule" ist freilich nicht von Francke selbst, sondern von einem seiner Zeitgenossen eingeführt worden. Christoph Semler nämlich, Prediger zu Halle († 1740), veröffentlichte im Jahre 1739 einen Bericht über eine von ihm geleitete „mathematische, mechanische und ökonomische Realschule," die er bereits 1709 eröffnet hatte. Als Lehraufgabe einer solchen Anstalt bezeichnet er neben dem Religionsunterrichte die „nützlichen und im täglichen Leben ganz unentbehrlichen Wissenschaften," als Mathematik, Astronomie, Geographie, Geschichte, Naturkunde, Zeichnen, Ackerbau, Gartenbau, Bienenzucht u. s. w.; auch dringt er auf möglichst anschauliche Behandlung des Unterrichtsstoffes, damit aus den „Verbalschulen" wirkliche „Realschulen" würden. — Aus Francke's Schule selbst hervorgegangen war Johann Julius Hecker. Er wurde 1735 Inspector des Waisenhauses zu Potsdam, 1739 Prediger zu Berlin, woselbst er 1768 starb. Er war es, welcher 1747 in Berlin die erste „ökonomische und mathematische Realschule" gründete, mit welcher er auch (1748) ein Lehrerseminar verband. Es dauerte freilich geraume Zeit, ehe diese neuen Arten von Lehranstalten gehörig begriffen, allgemein anerkannt, und zu selbstständigen Zweigen des öffentlichen Bildungswesens erhoben wurden. Die Realschulen insbesondere mußten erst gegen die Gymnasien abgegrenzt und von dem anfänglichen Uebermaß des Lehrstoffes befreit werden; namentlich hatten sie sich ursprünglich zu sehr auf das Praktische, auf die unmittelbare Berufsbildung geworfen, worin sie alles Mögliche leisten wollten,

weshalb sie aber eben auf keinem Gebiete etwas Gediegenes zu Wege brachten. Unter den Lehrmitteln der ersten Realschulen finden sich z. B. auch eine große Ledersammlung, Modelle von Schiffen, Pflügen u. s. w. Die nachmals entstandenen Fachschulen für alle höheren Gewerbe halfen der zu großen Vielseitigkeit der ersten Realschulen ab, und diese gestalteten sich allmälig zu allgemeinen Bildungsanstalten mit modernem Charakter, coordinirt den auf antiken Culturelementen beruhenden Gymnasien.

Hier müssen wir noch eines Mannes gedenken, welcher mit Francken zwar nicht persönlich verbunden, aber doch geistig verwandt war. Dies war der schwäbische Landpfarrer Johann Friedrich Flattich. Geboren 1713 in Beyhingen bei Ludwigsburg in Württemberg, machte er seine Studien auf der lateinischen Schule zu Ludwigsburg, in den Klosterschulen zu Denkendorf und Maulbronn, endlich auf der Universität Tübingen. Schon als Student hatte er eine lebhafte Neigung zur Lehrthätigkeit, welche er durch Ertheilung von Privatunterricht, namentlich in Arithmetik und Geometrie, zu befriedigen suchte. Seit 1737 wirkte er, zuerst als Vicar, dann in selbstständigen Aemtern, als evangelischer Geistlicher, nebenbei aber auch als Lehrer und Erzieher. Anfangs versammelte er zu bestimmten Tagesstunden eine Anzahl Kinder beiderlei Geschlechts um sich, um ihnen Unterricht im Christenthume und in den Elementarfächern zu ertheilen. Dann aber bildete er ein förmliches Familienpensionat, indem er zu seinen eigenen Kindern eine Anzahl fremde Kinder gegen ein mäßiges Honorar ins Haus nahm. Zur größten Ausdehnung und Blüte kam seine Erziehungs- und Lehranstalt in dem Dorfe Münchingen (zwei Meilen von Stuttgart), wohin er 1760 als Pfarrer versetzt wurde, und wo er 1797 starb. Die Wirksamkeit Flattich's war unbestritten eine höchst segensreiche. Er war ein echter Volksmann: einfach, bescheiden, treuherzig und mildthätig. Seine Pfarrgemeinden suchte er nicht nur zu erbauen, sondern auch materiell und sittlich zu heben, indem er bei jeder Gelegenheit der Trägheit, dem Bettelwesen, der Unordnung im Haushalte entgegenwirkte, durch Wort und Beispiel Fleiß, Sparsamkeit, Zufriedenheit, Sittlichkeit und Gottergebenheit zu verbreiten suchte. In seiner Erziehungsanstalt hielt er, ähnlich wie die etwas späteren Philanthro-

pisten, vor Allem auf eine sorgsame und vernünftige Leibespflege, auf einfache aber kräftige Kost, viel Bewegung im Freien u. s. w., ferner auf tüchtige Verstandesbildung, namentlich mittels des mathematischen und sprachlichen Unterrichtes, endlich auf eine streng sittliche Zucht, wobei er sich genau nach der Individualität der Zöglinge richtete und oft höchst originelle Maßregeln ergriff. Daß er bei alle dem den religiösen Sinn seiner Zöglinge sorgsam pflegte, ohne in das Extrem der späteren Pietisten zu verfallen, war seinem frommen, aber doch nüchternen Sinne entsprechend. Nicht mit glänzenden Geistesgaben ausgestattet, nicht von einem klar ausgeprägten pädagogischen System geleitet, in seinen Anschauungen bisweilen beschränkt, wirkte er besonders durch praktische Verständigkeit, psychologischen Tact, durch Geduld und Beharrlichkeit, durch Heiterkeit und Freundlichkeit.

§ 33. Rousseau.

Einen starken Gegensatz zu Francke bildet Rousseau. Jener ragt durch pädagogische Thaten, dieser durch pädagogische Gedanken hervor; jener, ein Praktiker ersten Ranges, schloß sich an das Gegebene an und schuf mit beharrlichem Sinne, was ihm nöthig und ausführbar erschien, dieser, ein leidenschaftlicher Idealist, bekämpfte das Bestehende und suchte auf den Trümmern desselben eine ganz neue Lebensordnung zu begründen.

Persönliche Erziehergabe besaß Rousseau nicht; seine kurze Praxis als Hauslehrer fiel ungünstig aus; eine pädagogische Musteranstalt zu gründen und zu leiten, lag gänzlich außerhalb seines Wollens und Könnens; nicht einmal mit seinen eigenen fünf Kindern befaßte er sich, sondern übergab sie der Reihe nach dem Pariser Findelhaus. Das Leben dieses Mannes weist also für den Pädagogen nichts Vorbildliches auf und soll daher hier nur mit wenigen Worten skizzirt werden. Rousseau, der Sohn eines Uhrmachers, wurde 1712 zu Genf geboren; seine Mutter verlor dabei das Leben, ein um so größeres Unglück für das Kind, je weniger pädagogischen Verstand sein Vater besaß. Die Erziehung des hochbegabten Knaben war fehlerhaft und planlos, sein Schicksal wechselvoll und irreleitend. Dunkle Flecken entstellten den Wandel, eine stete Unruhe und schweres, zum Theil selbstverschul-

detes, Ungemach zerrütteten die Laufbahn Rousseau's. Gebrochen an Leib und Geist starb er 1778 zu Ermenonville, einem Dorfe nördlich von Paris, wo ein Herr von Girardin dem heimatlosen und lebensmüden Wanderer ein Asyl bereitet hatte. Auf Beschluß des französischen Nationalconventes wurden 1794 die Ueberreste Rousseau's von Ermenonville nach Paris gebracht und im Pantheon feierlich beigesetzt. Die begeisterten Verehrer des Todten wollten das Urtheil austilgen, welches die grimmigen Feinde des Lebendigen gefällt hatten. Allein derselbe fanatische Haß, welcher vor hundert Jahren die Wächter des kirchlichen und politischen Despotismus zur Verdammung und Verfolgung Rousseau's aufstachelte, ergreift noch heute die auserwählten Inhaber untrüglicher Weisheit, wenn sie sich mit dem Manne befassen, der seine unleugbaren Verirrungen so schwer gebüßt hat. Lassen wir jetzt die Persönlichkeit Rousseau's und den mit derselben verflochtenen Parteihader zur Seite und machen wir uns einfach seine pädagogischen Bestrebungen klar.

Er hat dieselben niedergelegt in seinem berühmten Werke: „Emil, oder über die Erziehung," welches 1762 erschien. Es zerfällt in fünf Bücher, von denen die vier ersten der Erziehung „Emil's" gewidmet sind, das letzte die Erziehung „Sophiens" behandelt. Mit diesen beiden Namen bezeichnet nämlich Rousseau seine beiden imaginären Zöglinge, an welchen er seine Pädagogik zur anschaulichen Darstellung bringt. Sein oberstes fundamentum dividendi ist also der Geschlechtsunterschied, woraus sich die Hauptdisposition Knabenerziehung und Mädchenerziehung ergibt. Jene wird viel ausführlicher als diese behandelt, und zwar schildert das erste Buch Emil's Erziehung im ersten Lebensjahre, das zweite Buch führt den Zögling bis zum zwölften, das dritte bis zum fünfzehnten Lebensjahre, das vierte bis zu seiner Verheiratung. Zum Zwecke einer kurzen und klaren Uebersicht über Rousseau's Lehren stellen wir dieselben nach ihrer inneren Verwandtschaft zusammen, ohne uns an den soeben angedeuteten Gang des „Emil" zu binden.

Im Allgemeinen geht Rousseau von der Annahme aus, daß die Culturzustände seines Zeitalters — er hatte das Frankreich des 18. Jahrhunderts vor Augen — so verdorben seien, daß man

das Kind, namentlich den Knaben, gänzlich von ihnen ablösen, in den „Naturzustand“ zurückversetzen und lediglich seinen ursprünglichen Anlagen, Bedürfnissen und Neigungen gemäß erziehen müsse. „Alles geht gut aus den Händen des Schöpfers hervor, alles entartet unter den Händen des Menschen.“ Im Zorne über die Verdorbenheit seines Zeitalters vergaß Rousseau, daß es auch eine naturgemäße und heilsame Cultur gibt, und daß es Aufgabe der Erziehung ist, das Gute der Cultur zur Förderung des Kindes anzuwenden, die Ausgeburten des socialen Lebens aber von der Jugend fern zu halten; auch übersah er, daß sein Naturzustand nirgends zu finden ist, ja auch bei dem besten Willen für den allergrößten Theil der Kinder nicht zu beschaffen sein würde. Nicht minder unausführbar ist seine Maxime, daß der einzelne Zögling wenigstens zwanzig Jahre lang einen eigenen, nur ihm allein lebenden Erzieher haben solle. Rousseau nimmt an, daß sein „Emil“ ein Waisenkind, also nicht an Vater und Mutter, nicht an die Familie gebunden, ferner von Natur wolgebildet, gesund und kräftig sei, in einem gemäßigten Klima lebe und überdies Vermögen besitze. Das wird freilich im „Naturzustande“ nicht alles beisammen sein; auch werden durch diese idealen Voraussetzungen eine Menge reale Zustände verdeckt, welche bei der Erziehung unbedingt beachtet werden müssen. Schon deshalb kann Rousseau keine dem Inhalte nach erschöpfende und der Form nach praktisch ausführbare Erziehungslehre geben: die Regeln, welche er für erdichtete Verhältnisse aufstellt, bedürfen theils der Berichtigung, theils der Ergänzung, vor Allem aber der besonnenen Anwendung auf die in Wirklichkeit gegebenen, so mannigfaltigen Vorbedingungen der Erziehung. Dies hat übrigens Rousseau selbst erkannt und ausdrücklich ausgesprochen: er will keine bindenden Satzungen, sondern nur Gedanken geben, welche geprüft und je nach Umständen verwerthet werden sollen, was er der Umsicht praktischer Erzieher überläßt. Richtig ist ohne Zweifel sein höchster Grundsatz, daß alle Erziehung naturgemäß, der Natur des Zöglings gemäß, also den Anlagen, Kräften, Bedürfnissen, individuellen Eigenschaften, dem Menschenrechte und der Wolfahrt des Kindes entsprechend sein müsse, nicht durch willkürliche Satzungen, nicht durch Modethorheiten, nicht durch gedankenloses Schwim-

men mit dem Zeitstrom bestimmt werden dürfe. Vor Allem will Rousseau allgemeine Menschenbildung, keine Verkümmerung derselben durch verfrühte Standes- und Berufsbildung, worin er jedenfalls Recht hat. „Die Natur, sagt er, schafft weder Fürsten, noch Reiche, noch große Herren. Wenn ihr den Zögling ausschließlich für einen Stand bilden wollt, so macht ihr ihn unbrauchbar für jeden andern. Daß man meinen Zögling bestimme für den Kriegsdienst, für die Kirche, für den Gerichtssaal, kümmert mich wenig. Leben ist das Handwerk, welches ich ihn lehren will. Wenn er aus meiner Hand geht, wird er weder Rathsperson, noch Soldat, noch Priester sein: er wird zuerst Mensch sein. Die natürliche Erziehung muß den Menschen für alle menschlichen Verhältnisse geeignet machen.“ Dabei kommt freilich alles darauf an, die Natur des Kindes recht kennen zu lernen, worauf Rousseau mit aller Entschiedenheit dringt. „Man kennt das Wesen des Kindes nicht, sagt er; vermöge der falschen Vorstellungen, die man von demselben hat, verirrt man sich immer weiter, je weiter man vorschreitet. Die Vernünftigsten selbst halten sich an das, was den Männern der Wissenschaft frommt, ohne zu erwägen, was die Kinder zu fassen im Stande sind. Sie suchen immer den Mann im Kinde, ohne zu überlegen, was es ist, bevor es Mann wird. Das ist das Studium, dessen ich mich am meisten befleißiget habe. Fanget also damit an, euere Zöglinge besser zu studiren.“ Obgleich nun Rousseau keineswegs in allen Stücken richtige Ansichten entwickelt hat, was er sich auch selbst nicht einbildete, so hat er doch das allein richtige pädagogische Princip, das anthropologische, mit aller Sicherheit aufgestellt.

Nach obigen Grundsätzen nun will Rousseau die verschiedenen Seiten des werdenden Menschen behandelt wissen. Die leibliche Erziehung nimmt in seinem Systeme eine hervorragende Stelle ein. Er folgt hierin meist den Regeln Locke's, dessen pädagogisches Werk er kannte und schätzte. Was er vorschlägt, ist meist richtig, übrigens heutigen Tages so bekannt, daß wir es hier nicht zu wiederholen brauchen.

Mit der physischen Erziehung setzt Rousseau die moralische in enge Verbindung. Mit Recht sieht er in der leiblichen Ge-

brechlichkeit und Schwäche eine Quelle der Gemüthsverstimmung und eine Gefahr für den Charakter, in der Gesundheit und Kraft eine Stütze des Frohsinnes und des sittlichen Willens. Wahr ist auch seine Behauptung, daß rechtzeitige und naturgemäße Befriedigung der Bedürfnisse des Kindes unter entschiedener Beschränkung auf das Nothwendige und Heilsame vielen Unarten vorbeuge. Hiernächst sei alle unnatürliche Einengung und Tyrannisirung des Zöglings, alles verfrühte Moralisiren und Hofmeistern, aber auch die Verweichlichung, jede überflüssige Dienstleistung, die Begünstigung der Launen und herrschsüchtigen Gelüste der Kinder, alle Verleitung zur Verstellung, List und Unwahrheit in Worten und Werken zu vermeiden. Das Kind müsse sich vor Allem in die Dinge und Umstände fügen und schicken, der physischen Nothwendigkeit sich unterwerfen lernen, durch thatsächliche Verhältnisse zu richtigen Anschauungen, Empfindungen, Neigungen und Handlungen geführt werden, damit es mit innerer Nothwendigkeit allmälig zu correcten sittlichen Begriffen und Grundsätzen gelange. Durch eigene Erfahrung solle das Kind klug werden, die natürlichen Folgen seines Eigensinnes, seiner Thorheit, des Mißbrauchs der Freiheit müsse es fühlen, sein Eigenwille sei durch die unerschütterliche Festigkeit des Erziehers einzuschränken Nach und nach werde es nun das Nützliche vom Schädlichen unterscheiden lernen und hiernach sein Urtheil und sein Verhalten bestimmen. Endlich, etwa vom 15. Lebensjahre an, soll Emil auch in die Menschenwelt eingeführt werden und seines Gleichen achten und lieben lernen. Wie er bis dahin für sich gefühlt, gestrebt und gehandelt hat, so soll er nun auch für Andere fühlen, streben und handeln, eben weil sie seines Gleichen sind. Neid, Haß, Eifersucht und Schadenfreude sind von ihm fern geblieben, weil er sich mit Niemandem vergleichen konnte, ihm Niemand im Wege stand, und die Laster der Gesellschaft ihn nicht verdorben haben. Nun soll er im socialen Leben den Schein vom Wesen, das Böse vom Guten, die Ausartung der Menschen durch die Cultur von ihrer angeborenen Unverdorbenheit unterscheiden, die Menschenwürde achten, das entartete Geschlecht bemitleiden, dem Nächsten helfen und dienen, das Vaterland lieben, die öffentliche Wolfahrt fördern helfen. Hier steht Rousseau auf dem Boden reiner Humanität

und Sittlichkeit, und es ist durchaus unwahr, daß er seinen Emil zu einem klugen und lieblosen Egoisten machen wolle.

Ueber die intellectuelle Bildung stellt Rousseau, von einzelnen Irrthümern abgesehen, alle diejenigen Grundsätze mit großer Klarheit und Entschiedenheit auf, welche seit Pestalozzi als feststehend betrachtet werden: Anschaulichkeit, Selbstthätigkeit, organische Entwickelung, Stufenmäßigkeit, Bildung der Kraft, Belebung des Interesses, kein Mechanismus, keine Ueberbürdung, kein Scheinwissen, keine Worte ohne Gedanken, keine Zeichen ohne Sachen, keine Verfrühung und Oberflächlichkeit. Für den naturkundlichen und geographischen Unterricht zeichnet er genau diejenige Methode vor, welche heute als die allein richtige gilt, und welche von wirklichen, unmittelbar naheliegenden, der Heimat angehörigen Objecten und Erscheinungen ausgeht. Die Kenntniß des Menschen freilich, namentlich seiner geistigen Seite und alles, was sich auf sociale Zustände bezieht oder auf innerer Anschauung beruht, also Geschichte, Politik, Moral, Religion u. s. w. stellt Rousseau bis in das Jünglingsalter zurück, weil nach seinem Plane hierfür nicht eher Anknüpfungspunkte vorhanden sind und nach seiner Meinung der Zögling nicht früher für diese Disciplinen reif ist.

Selbst das Lesen und Schreiben wird Emil kaum vor dem zwölften Lebensjahre erlernen, weil er vorher nur das Buch der Natur studiren, durch seine eigenen Sinne, Erfahrungen und Ueberlegungen unter Leitung des Erziehers sich bilden soll. Kann er aber lesen, so soll sein erstes und bis zum fünfzehnten Jahre einziges Buch Robinson Crusoe sein. Dieser allbekannte Kinderroman, verfaßt von dem Engländer Daniel Defoe und erschienen 1719, stimmt vortrefflich zu Rousseau's Erziehungsplan. Denn er stellt ja die Entwickelung der Menschheit aus dem Naturzustande zur Cultur dar, zeigt anschaulich, wie die menschlichen Bedürfnisse durch die menschlichen Kräfte befriedigt werden können, wie die Noth erfinderisch macht, was die Selbsthilfe vermag, wie ein Gemeinwesen sammt seinen Formen entsteht u. s. w. Daher will Rousseau, daß sich sein Zögling möglichst lebhaft in die Situation Robinsons versetze: „Ich will, daß Emil selbst Robinson werde.“ Die gewöhnlichen Bücher aber betrachtet Rousseau als Marterwerkzeuge der Kinder und die Bemühungen um erleichternde Lesemethoden als ganz überflüssig.

Die ästhetische Bildung wird von Rousseau, ähnlich wie von Locke, sehr zurückgesetzt; seine realistische Richtung, sein Grimm über die Entartung der Künste, endlich seine übertriebene Furcht vor Uebereilung und Scheinbildung erklären dies. Noch da, wo Emil bereits dem Jünglingsalter nahe steht, sagt Rousseau: „Keine Schilderungen, keine Beredtsamkeit, keine Bilder, keine Dichtung! Es ist jetzt nicht die Rede von Empfindung und Geschmack. Fahret fort, klar, einfach, kalt zu sein. Die Zeit für eine andere Sprache wird nur allzubald kommen.“ Selbst Fabeln verwirft Rousseau im Jugendunterrichte gänzlich, sie seien nur für Männer geeignet; Kindern aber gebühre blos die „nackte Wahrheit.“

Viel eingehender behandelt Rousseau die religiöse Erziehung. Daß er aber auch sie geflissentlich verspäten muß, geht schon aus Obigem hervor. Denn die Anschauung des Geistigen, worauf es doch in der Religion ankommt, soll nach Rousseau erst im Jünglingsalter möglich sein. „Bei fünfzehn Jahren wußte Emil noch nicht, daß er eine Seele habe, und vielleicht ist es bei achtzehn Jahren noch nicht Zeit, daß er es lerne.“ Daher könne vorher Gott nur als ein sinnliches Wesen, also falsch aufgefaßt werden. Im Uebrigen behandelt Rousseau die religiöse Bildung als eine sehr ernste Angelegenheit. Den Haß der Orthodoxen zog er sich besonders dadurch zu, daß er die Satzungen der verschiedenen positiven Religionen mit einander zu vergleichen und zu kritisiren wagte, auch seinen Emil keiner bestimmten Kirche zuführen, sondern ihm in diesem Punkte für das Alter der Reife freie Wahl lassen wollte. Für die Erziehungsperiode selbst und zwar erst für das Jünglingsalter eigne sich nur die natürliche Religion: es sei der Glaube an Gott und Unsterblichkeit der Seele durch Betrachtungen über die Natur, den Menschen, die Tugend, das Gewissen, das Schicksal u. s. w. zu entwickeln. Vom Christenthume und dessen Stifter spricht Rousseau mit der größten Achtung und Begeisterung; dem Materialismus ist er abgeneigt. Auch im Buche „Sophie“ behandelt Rousseau eingehend die religiöse Bildung und sagt z. B.: „Um junge Mädchen Religion zu lehren, macht dieselbe ihnen niemals zu einem Gegenstande des Kummers und Zwanges, nie zu einer Aufgabe oder Pflicht. Sie sollen nie etwas auswendig lernen, auch die Gebete nicht. Begnügt euch,

regelmäßig eure eigenen Gebete in ihrer Gegenwart zu verrichten, ohne sie zu zwingen, sich dabei zu betheiligen . . . . Das Mädchen soll die Religion mehr lieben als lernen . . Macht aus euren Töchtern keine Theologinnen und Schwätzerinnen; gewöhnt sie vielmehr, sich immer unter Gottes Augen zu fühlen, ihn zum Zeugen ihres Thuns zu haben, zum Zeugen ihrer Gedanken, ihrer Tugend, ihrer Freuden. Sophie widmet ihr ganzes Leben einem Gottesdienst in Vollbringung des Guten. Das ist die wahre Religion, das ist die einzige, welche weder des Mißbrauchs, noch der Gottlosigkeit, noch der Schwärmerei fähig ist."

Was überhaupt die Mädchenerziehung betrifft, so verlegt Rousseau dieselbe in das elterliche Haus und überträgt sie vorzugsweise der Mutter. Seine Bemerkungen über das Wesen, die Bestimmung und Erziehung des Weibes sind fein, edel und praktisch; sie gehören, abgesehen von einigen Sonderbarkeiten, noch heute zu dem Besten, was über weibliche Bildung geschrieben worden ist. Die sogenannte Emancipation der Frauen hat Rousseau nicht im Auge, sondern nur den natürlichen Beruf der Gattin, Mutter und Hausfrau.

Kaum bedarf es jetzt noch der Bemerkung, daß Rousseau, so sehr er auch die socialen Zustände seiner Zeit verabscheut, doch seinen Emil und seine Sophie für das bürgerliche Leben, also nicht blos naturgemäß, sondern auch praktisch erziehen will. Sie sollen selbstständige, aber auch brauchbare Glieder der Gesellschaft werden. Emil hat daher auch ein nützliches Gewerbe, etwa das Tischlerhandwerk zu erlernen.

Aus der vorstehenden Skizze werden hoffentlich die Grundzüge, die Licht- und Schattenseiten der Pädagogik Rousseau's hervortreten. An Irrthümern und Inconsequenzen fehlt es nicht; namentlich aber sind viele im Grunde richtige Behauptungen und Forderungen ins Extrem getrieben und hierdurch entstellt. Besonders leidet die Erziehungsmethode Rousseau's an einem durchgreifenden Fehler: sie läuft auf eine geflissentliche, fast gewaltsame Verzögerung der Entwickelung des Kindes, namentlich seiner sittlichen, ästhetischen und religiösen Bildung hinaus. Ganz gewiß kommt ohne Zwang das Geistige im Menschen viel eher zum Bewußtsein, als Rousseau annimmt. Er versäumt zu lange die

positive, wirklich bildende Erziehung über der blos negativen (verhütenden). Krankheiten, Irrthümer, Laster, Aberglauben, Ziererei u. s. w. will er fernhalten, und mit Recht; aber Wissen, Tugend, Geschmack, Religion u. s. w. kann und soll doch weit früher begründet werden als Rousseau will. Selbst im gewöhnlichen Unterrichte geht er viel zu langsam vor; wollte man denselben auch erst dann eintreten lassen, wenn ihn die Kinder selbst für „nützlich" halten, so müßte man immerhin eher anfangen, als wenn diese 10 oder 12 Jahre alt sind. Doch wir unterlassen eine weitere Kritik, zu der ja im obigen Referate die Gesichtspunkte gegeben sind. Wer sich übrigens über Rousseau's Emil ein gründliches Urtheil bilden will, lese das Werk selbst, ohne Vorurtheile und mit steter Ueberlegung. (Unter den deutschen Uebersetzungen desselben empfiehlt sich besonders die von Große, Leipzig bei Otto Wigand.)

§ 34. Die Philanthropisten.

Die pädagogischen Ideen Baco's, Comenius', Locke's und namentlich Rousseau's, wurden im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts mit besonderem Eifer von den Philanthropisten ergriffen. Schon Francke hatte einen großen Theil jener Ideen verwirklicht, und der Philanthropinismus hat viel Gemeinsames mit dem Pietismus: die Richtung auf das Nützliche, die Vorliebe für Realien, die Betonung der Leibespflege, das Streben nach Verbesserung der Unterrichtsmethode u. s. w. Allein neben diesem Gemeinsamen finden sich auch starke Gegensätze. Zunächst kommen hierbei die religiösen Standpunkte in Betracht. Francke und seine Schule waren eben pietistisch, die Philanthropisten hingegen bekannten sich zu der Naturreligion Rousseau's, bekämpften das Confessionelle, gründeten den Glauben nicht auf die Offenbarung, sondern auf die Vernunft, huldigten überhaupt der im 18. Jahrhunderte emporkommenden Aufklärung. Das Princip der Naturgemäßheit wurde von ihnen viel schärfer gefaßt und consequenter durchgeführt als von Francke, besonders auch in der Bekämpfung des Bestehenden. Sie wollten eine durchgreifende Umgestaltung der Erziehung, ja der menschlichen Gesellschaft; die Pietisten dagegen beschränkten sich auf das Naheliegende, liebten die Stille

und schickten sich in die Zeit. Dennoch war der Erziehungsplan und die Wirksamkeit der letzteren in gewissem Sinne umfassender, als die Bestrebungen der Philanthropisten. Obwol nämlich diese die menschliche Glückseligkeit als das Ziel der Erziehung überhaupt und ihrer eigenen Arbeit insbesondere betrachteten, also Philanthropen (Menschenfreunde) sein wollten und ihren Absichten nach meist auch wirklich waren, so fehlten doch in ihrer pädagogischen Praxis die Werke der barmherzigen Liebe, während Francke's Anstalten einen wahrhaft philanthropischen Ursprung hatten. Für Waisen und für Armenkinder eröffneten die Philanthropisten keine Schul- und Erziehungshäuser, die Bildung der geringeren Classen stand nicht in dem Programm ihrer Praxis; sie waren daher auch nicht zunächst Pädagogen der Volksschule. Es soll nicht gesagt werden, daß sie kein Herz für die unteren Schichten der Bevölkerung gehabt hätten, aber thatsächlich haben sie dieselben bei Seite gelassen und sich an die Söhne der Reichen und Vornehmen gehalten. Allerdings bedurften gerade diese am meisten der Zurückführung zur Natur; allein es ist nicht zu verkennen, daß die Philanthropisten auch deshalb gleich von Anfang an die sogenannten besseren Stände sich zum Arbeitsfeld erwählten, weil dabei ein lohnenderes Geschäft zu machen war, wie denn überhaupt in ihrem Wirken die gewerbliche Seite stark im Vordergrunde steht. Sie waren mit einem Worte die Pädagogen der Pensionsinstitute. Gewiß stehen sie in manchen Punkten höher, als die Pietisten; aber die historische Wahrheit fordert auch das Geständniß, daß sie an barmherziger und aufopfernder Liebe hinter Francke entschieden zurückgeblieben sind.

Die drei einflußreichsten Philanthropisten waren: 1) Johann Bernhard Basedow, geb. 1723 zu Hamburg, gest. 1790 zu Magdeburg, 2) Christian Gotthilf Salzmann, geb. 1744 zu Sömmerda bei Erfurt, gest. 1811 zu Schnepfenthal bei Gotha, 3) Joachim Heinrich Campe, geb. 1746 zu Deensen im Braunschweigischen, gest. 1818 zu Braunschweig. Alle drei hatten sich dem theologischen Studium gewidmet, die beiden letzteren auch bereits geistliche Aemter bekleidet, bevor sie sich das Erziehungswesen zu ihrem ausschließlichen Lebensberufe erkoren. Sie meinten im Dienste der Jugendbildung zum Menschenwole mehr beitragen

zu können, als im Dienste der Kirche, deren Lehre ihnen keine Befriedigung gewährte.

Der Sammelplatz und Ausgangspunkt der Philanthropisten war das „Philanthropinum“ zu Dessau, eine Erziehungsanstalt von der Art und Bestimmung des Francke'schen „Pädagogiums“, nur eben von anderem Geiste erfüllt. Das Philanthropinum wurde im Jahre 1774 unter der Leitung Basedow's eröffnet. Wie einst die Schule Ratke's, so verdankte auch diese neue Anstalt einem edlen, für Menschenbildung begeisterten Fürsten ihre Entstehung. Die pädagogischen Reformbestrebungen, welche Basedow, angeregt von Rousseau's Emil, in Schriften, in öffentlichen Aufrufen und in Briefen an Menschenfreunde, besonders auch an Regenten dargelegt hatte, fanden nämlich besonderen Anklang bei dem Fürsten Leopold Friedrich Franz von Dessau. Er berief schon im Jahre 1771 Basedow mit einem bedeutenden Jahresgehalte nach Dessau, und dieser benutzte die ihm gewordene Muße zunächst dazu, sein „Elementarwerk mit Kupfern“ zu vollenden. Wie nämlich Basedow schon früher in seinem „Methodenbuch“ (1770) einen ausführlichen Plan zur Verbesserung des Schulwesens entwickelt, namentlich auch die Errichtung von Lehrerseminaren nachdrücklich gefordert hatte, so sollte nun das „Elementarwerk“, für den Gebrauch der Kinder bestimmt, die Anfangsgründe des gesammten Unterrichtes ausführlich darlegen. Es war eine in großem Stile gehaltene Nachahmung des Orbis pictus von Comenius und erschien 1774 in 4 Bänden und 100 Kupfertafeln. Im nämlichen Jahre wurde, wie gesagt, das Philanthropinum eröffnet; der oben genannte Fürst widmete demselben eine bedeutende Geldsumme sowie ein Gebäude mit Garten. Welcher Geist diese Anstalt beseelte, dies erkennt man aus einem Aufrufe Basedow's vom Jahre 1776. „Sendet Kinder, sagt er, zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien. Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformirt, aber christlich. Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Rußlands oder Dänemarks Souveränität wird in unseren Urtheilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit. Der Zweck der Erziehung muß sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig, so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung

veranstaltet werden kann. Es muß also dafür gesorgt werden, 1) daß ihm wenig Verdruß, Schmerz und Krankheit bevorstehe, 2) daß er sich zum aufmerksamen Genuß des Guten gewöhne. Die Kunst aller Künste ist die Tugend und Zufriedenheit. Für die väterliche Religion eines jeden Zöglings sorgt die Geistlichkeit hiesigen Ortes. Die natürliche Religion und Sittenlehre ist der vorzüglichste Theil der Philosophie, wofür wir selbst sorgen. Im Philanthropin ist anfangs erst Erbauung zum Glauben an Gott den Schöpfer, Erhalter und Herrn der Welt . . . . Memorirt wird bei uns sehr wenig. Zum Studienfleiße werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart und die Uebereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropinischen Erziehung und Lebensart mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besten Schulen, Pensionsanstalten oder Gymnasien gewohnt ist. Und besonders versprechen wir viel Cultur der gesunden Vernunft durch Uebung der wahrhaft philosophischen Denkart."

Gelehrt wurden im Philanthropinum alle Fächer der Gymnasien und Realschulen, freilich mit entschiedener Bevorzugung des Modernen und praktisch Nützlichen. Für das Alterthum hatte man wenig Sinn und Verständniß, und die classischen Sprachen nahm man nur ihres herkömmlichen Ansehens wegen in den Lehrplan der Anstalt auf, weil sonst die Frequenz derselben gelitten haben würde. Im Lehrverfahren folgten die Philanthropisten der Hauptsache nach den von Comenius, Locke, Rousseau u. s. w. aufgestellten Regeln, verfielen aber in den schon bei Ratke hervorgetretenen Fehler, die Methode zu überschätzen. Dies veranlaßte sie auch zu einer auffallenden Abweichung von Rousseau; während nämlich dieser, um ja der Natur keine Gewalt anzuthun, den Unterricht übermäßig verspätet und verlangsamt, glauben die Philanthropisten, im Vertrauen auf ihre Kunst, ihn beliebig verfrühen und beschleunigen zu können. Sie wollten Kunststückchen machen und Aufsehen erregen. Basedow's eigene Tochter Emilie lernte im dritten Lebensjahre lesen und wurde zu einem wahren Wunderkinde abgerichtet. Gewiß haben die Philanthropisten die Unterrichtsmethode wesentlich gefördert, Anschaulichkeit, Selbstthätigkeit, Interesse und Freudigkeit in das Lernen gebracht, auch

manche praktische Lehrbehelfe erfunden, z. B. die Darstellung der geometrischen Grundverhältnisse durch Figuren aus Pappe. Doch findet sich bei ihnen, namentlich in der ersten Periode ihres Wirkens, auch viel Afterkunst. Da sie den Kindern alles recht leicht machen, jede Anstrengung ersparen, übrigens aus allen Fächern nur das Gemeinnützige geben wollten, so artete ihre Lehrweise vielfach in oberflächliche Tändelei aus und war nicht geeignet, eine volle Hingabe der Schüler an die Unterrichtsobjecte, eine energische und ausdauernde Geistesarbeit zu erzielen und hierdurch den Willen zu stählen. Die Kinder durch Spiele mit gebackenen Buchstaben, die zugleich als Belohnungen dienen und überall durch einen besonderen „Schulbäcker" hergestellt werden sollten, zum Lesen anzuleiten, das ist gewiß eine sehr abgeschmackte „Methode", und doch hoffte ihr Erfinder, Basedow, große Erfolge von derselben. Wenn man aber auch solche Possen nicht hoch anschlagen will, so kann doch nicht verkannt werden, daß die Unterrichtsweise des Philanthropins überhaupt zur Künstelei und damit zum Dilettantismus hinneigte, zugleich auch mit einer laxen Disciplin Hand in Hand ging. Man verkannte die zügelnde und treibende Kraft einer ernsten Geistesgymnastik und setzte an ihre Stelle die persönlichen Motive des Beliebens, der Nützlichkeitsrücksichten und der Ehrsucht, welch' letztere durch „Billete des Fleißes", „goldene Punkte auf der weißen Meritentafel" u. s. w. aufgestachelt und genährt wurde. Man scheint hierin nach Locke's Rath verfahren zu sein, der in einem jungen Mann „von Stande" die Ehrliebe als das Hauptmotiv des Handelns gepflegt wissen will. Viel vernünftiger handelten die Philanthropisten, indem sie in einem andern Punkte den Rathschlägen Locke's und zugleich Rousseau's folgten: sie befreiten nämlich die Jugend aus dem unnatürlichen Zwange conventioneller Mode und wachten gewissenhaft über ihr leibliches Gedeihen. Das übliche Frisiren, Kräuseln, Pudern und Salben des Haares verbannten sie aus ihrem Institute, an die Stelle der Tressenröcke, kurzen und engen Hosen, seidenen Strümpfe, der steifen Halsbinde, des Degens und Haarbeutels setzten sie eine bequeme, schlichte und für alle Zöglinge gleiche Kleidung. Der Frühreife, namentlich den geschlechtlichen Ausschweifungen beugten sie sorgfältig vor. Neben Spaziergängen gehörten regelmäßige

Leibesübungen, als Tanzen, Reiten, Hobeln, Drechseln, Dreschen zur Tagesordnung, wobei neben dem Gesundheitszwecke zugleich die Rücksicht auf feine Tournüre und praktische Handfertigkeiten maßgebend war.

Basedow selbst besaß freilich nicht alle die Eigenschaften, welche der Leiter einer Erziehungsanstalt bedarf. Er war wankelmüthig, unruhig und einseitig, neigte zur Marktschreierei, hatte eine übertriebene Meinung von sich, legte auf nichtige Künsteleien zu viel Werth, vertrug sich nicht mit seinen Mitarbeitern. Schon 1778 sah er sich veranlaßt, aus seiner Anstalt zurückzutreten und lebte dann bis zu seinem Tode privatisirend abwechselnd in Dessau und Magdeburg. Das Philanthropinum ging 1793 gänzlich ein.

Zu den bekannteren Pädagogen, welche an der Anstalt gewirkt haben, gehören Wolke, Trapp und Olivier. Der erstere war von Anfang an der thätigste Arbeiter am Philanthropin, führte auch nach dem Rücktritte Basedow's eine Zeit lang die Direction des Instituts. Seine späteren Lebensjahre widmete er vorzugsweise literarischen Arbeiten pädagogischen und sprachlichen Inhaltes; in letzterer Beziehung ist zu bemerken, daß Wolke eine gründliche Reform der deutschen Wortbildung und Orthographie anstrebte, aber mit seinen Sonderbarkeiten wenig Anklang fand. — Trapp wirkte von 1777—1779 am Dessauischen Philanthropin, dann einige Jahre an der Universität Halle als Professor der Pädagogik, worauf er von 1783—1786 eine von Campe bei Hamburg gegründete philanthropistische Erziehungsanstalt leitete. Als pädagogischer Schriftsteller nimmt er eine hervorragende Stelle ein; sein Hauptbestreben war auf wissenschaftliche Begründung und systematische Ordnung der Erziehungslehre gerichtet. Im höheren Alter erklärte er sich mit Begeisterung für Pestalozzi. — Der oben genannte Olivier, aus der französischen Schweiz stammend, machte besonderes Aufsehen durch seine neue Lesemethode. Er wollte an die Stelle der geistlosen Buchstabirmanier ein bildendes Verfahren setzen, durch gründliche Uebungen im lautrichtigen und sinngemäßen Sprechen, sowie im Zerlegen der Sätze und Wörter in ihre Bestandtheile das Lesen vorbereiten; er drang auf genaue Unterscheidung des Lautes vom Buchstaben, möglichst correcte Aussprache sämmtlicher Laute, Classifikation und Behandlung derselben

nach den Sprachorganen, mit einem Worte auf eine wissenschaftliche (besonders auch physiologische) Begründung des Leseunterrichtes. Wie später Jacotot, so wollte Olivier, daß die Kinder zuerst nur lesen sollten, was sie bereits durch das Gehör aufgefaßt hatten, ja auswendig wußten. Ohne Zweifel war seine Methode sinnreich und bildend, aber auch weitschweifig, künstlich und kostspielig, konnte daher in der allgemeinen Schulpraxis nicht durchdringen.

Als die bedeutendsten Philanthropisten neben Basedow sind schon oben Salzmann und Campe bezeichnet worden. Der letztere hat weniger durch seine kurze pädagogische Praxis in Dessau und Hamburg, als durch seine literarische Thätigkeit gewirkt: er ist der hervorragendste Schriftsteller unter den Philanthropisten. Hierbei ist vor allem anzuführen das große Werk unter dem Titel: „Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, herausgegeben von J. H. Campe." Es erschien in 16 Bänden von 1785—1792 und enthält neben Originalarbeiten auch Uebersetzungen von Locke's Gedanken über Erziehung und von Rousseau's Emil. Dieses Revisionswerk ist das bedeutendste Denkmal des philanthropistischen Zeitalters. Wichtig war ferner Campe als Kinder- und Jugendschriftsteller. Sein „Robinson der Jüngere" (aus dem Jahre 1779), eine Bearbeitung von Defoe's Originalrobinson, erlangte eine außerordentliche Verbreitung und ist trotz seiner langen Moral- und Nützlichkeitsreden noch immer ein weit besseres Buch, als viele neuere Robinsonaden. Ein besonderes Verdienst erwarb sich Campe ferner dadurch, daß er Beschreibungen von Reisen, namentlich von Entdeckungsreisen in die Jugendliteratur einführte. Auch für Reinigung und Fortbildung der deutschen Sprache war er sehr thätig, wobei er mehr Geschmack und Besonnenheit bewies als Wolke. Sein „Wörterbuch" fand viel Beifall.

Salzmann endlich ist ohne Zweifel der bedeutendste Praktiker unter den Philanthropisten, ausgezeichnet durch Besonnenheit, Mäßigung, Ausdauer, stille Heiterkeit und hausväterlichen Sinn. Nachdem er 3 Jahre am Philanthropin in Dessau gewirkt hatte, gründete er 1784 eine ähnliche Anstalt zu Schnepfenthal am Fuße des Thüringer Waldes, 2 Meilen von Gotha. Sie ist das ein-

zige philanthropische Institut, welches sich bis heute erhalten hat, während die zahlreichen anderen nur ein kurzes Dasein geführt haben, ja der Mehrzahl nach früher untergegangen sind, als ihre Dessauische Mutteranstalt. Salzmann und seine Nachfolger hielten die lebensfähigen Grundgedanken des Philanthropinismus fest, gaben aber auf, was nicht haltbar war und erkannten vor allem in ruhiger und fruchtbarer Arbeit die Stütze ihres Unternehmens. „Denken, Dulden und Handeln" war Salzmanns Wahlspruch. Wenn wir vorhin Campe als den bedeutendsten Schriftsteller unter den Philanthropisten bezeichneten, so soll hiermit Salzmann nicht verdunkelt werden. Auch er entfaltete eine verdienstliche literarische Thätigkeit. Unter seinen Werken sind außer den Kinderschriften besonders zu nennen: das „Krebsbüchlein" (eine ironische Anweisung zu schlechter Kinderzucht), das „Ameisenbüchlein" (Anweisung zur Erziehung der Erzieher), ferner „Ueber die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen," „Ueber die heimlichen Sünden der Jugend," der „Himmel auf Erden," wiederholte Nachrichten über die Schnepfenthaler Anstalt u. s. w. — Von den Lehrern derselben haben Guts-Muths und Lenz auch in weiteren Kreisen mit Recht viele Anerkennung gefunden. Der erstere (geb. 1759 zu Quedlinburg, gest. 1839 zu Ibenhain bei Schnepfenthal), überhaupt ein vortrefflicher Pädagog und Lehrer, namentlich auch ein bedeutender Förderer des geographischen Unterrichtes, hat sich besonders um die Ausbildung der Leibesübungen zur planmäßigen Gymnastik, also um den deutschen Turnunterricht ein bleibendes Verdienst erworben. Lenz förderte die Naturgeschichte durch sinnige Beobachtungen und literarische Arbeiten. — Der erste Zögling des Schnepfenthaler Instituts war Karl Ritter (geb. 1779 zu Quedlinburg), welcher nachmals den ihm von Guths-Muths eingepflanzten Sinn für Geographie in so großartiger Weise entwickelte.

§ 35. Die Volksschule im 18. Jahrhundert.

Die deutsche Volksschule, insbesondere die Dorfschule blieb den größten Theil des 18. Jahrhunderts hindurch fast überall in dem alten traurigen Zustande. Noch immer stellte man meistens Bediente, verkommene Handwerker, abgedankte Soldaten, mißrathene

Studenten, überhaupt Leute von zweifelhafter Moralität und Bildung als Lehrer an. Ihr Einkommen war dürftig, ihr Ansehen gering. Der Schulbesuch, überhaupt sehr unregelmäßig, wurde im Sommer fast allenthalben gänzlich eingestellt. Viele Ortschaften hatten gar keine Schule, und fast nirgends wurde sie von allen Kindern benutzt. In manchen Ländern entbehrte die Mehrzahl der Kinder, namentlich der Mädchen jeden Unterricht. Das Volk, besonders der Bauer, betrachtete die Schule als eine Last; die Geistlichkeit sah sich zwar noch immer als Herrin derselben an, that aber im Ganzen sehr wenig für sie, hemmte sogar nicht selten ihren Fortschritt; viele Fürsten und namentlich ein großer Theil des Feudaladels waren der öffentlichen Aufklärung und deshalb auch der Volksschule entschieden abgeneigt, weil sie meinten, daß die Unwissenheit und Dummheit der Unterthanen das Regieren erleichtere.

Dennoch aber ist das Jahrhundert der Aufklärung nicht vergangen, ohne auch der Volksbildung mächtige Anstöße zu einer Neugestaltung gegeben zu haben. Dieselben gingen theils von erleuchteten Staatsregenten, theils von einzelnen mitten im Volke stehenden Menschenfreunden aus. Schon oben ist angedeutet worden, daß die erfolgreiche Wirksamkeit Francke's als ein aufmunterndes Vorbild wirkte. Vor Allem zeigt sich dies in Preußen. König Friedrich Wilhelm I. forderte 1715 die geistlichen Würdenträger auf, für Bildung von Volksschullehrern Sorge zu tragen, und in einem Edict von 1717 bestimmte er, daß alle Kinder so lange in die Schule gehen sollten, bis sie im Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und in der Religion hinlänglich ausgebildet seien, in der Regel vom 5.—12. Lebensjahre; hiermit war also in Preußen die allgemeine Schulpflichtigkeit begründet. Im Jahre 1722 stiftete der König nach dem Vorgange und im Geiste Francke's mit bedeutenden Mitteln das Waisenhaus zu Potsdam. Mit der Volksschule freilich ging es schwer vorwärts. Viele Eltern waren der Schule abgeneigt, und manche wollten ihre Kinder „lieber papistisch werden lassen," als zur Schule schicken. Wie die Lehrer jener Zeit beschaffen waren, kann man aus Folgendem entnehmen. Im Jahre 1722 verordnete König Friedrich Wilhelm I., daß künftig aus dem Handwerkerstande nur Schneider, Leineweber,

Schmiede, Radmacher und Zimmerleute als Landschullehrer zugelassen werden sollten. Und in einem Erlaß vom Jahre 1736 heißt es: „Ist der Schulmeister ein Handwerker, kann er sich schon ernähren; ist er keiner, wird ihm erlaubt, in der Ernte sechs Wochen auf Tagelohn zu gehen.“ Gleichwol wurden in dem nämlichen Erlaß (Principia regulativa, d. i. Schulgründungsplan) auch für die materielle Hebung des Lehrerstandes sehr wichtige Verfügungen getroffen: ein Morgen Land, etliche Stück Vieh, Getreidelieferungen von Seiten der Bauern, ferner Schulgelder, endlich Beiträge aus der Kirchenkasse und kirchliche Nebeneinnahmen sollten zum Unterhalt des Landlehrers dienen. Zur Errichtung von Schulen widmete der König bedeutende Beiträge aus Staatsmitteln, und in der Provinz Preußen insbesondere stiftete er einen Schulfond (Mons pietatis) von 50,000 Thalern. Man berechnet, daß in Folge der energischen Thätigkeit dieses Fürsten bis zu seinem Todesjahre (1740) ungefähr 1700 Volksschulen angelegt wurden. — In Kursachsen wurde 1724, in Württemberg 1730, in Hessen-Darmstadt 1733 durch landesherrliche Erlasse die Wichtigkeit der Volksschule in Erinnerung gebracht. Aber alle Schulordnungen mit ihren Mahnungen an die Eltern, Geistlichen und Lehrer führten weder einen allgemeinen Schulbesuch, noch eine durchgreifende Verbesserung des Unterrichtes herbei. Bezüglich des letzteren machte sich zunächst nur ein einziger Fortschritt bemerklich, der nämlich, daß man nach dem Vorgange Francke's in den evangelischen Schulen neben dem Katechismusunterrichte allmälig das Bibellesen einführte. Zu einer gründlichen Reform der gesammten bisherigen Schulpraxis bedurfte es neuer Antriebe.

Zum Glück werden vom 5. Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts an in den beiden größten Staaten Deutschlands die Ideen der Humanität und Volksaufklärung von den Thronen herab verkündigt. Im Jahre 1740 tritt in Oesterreich Maria Theresia, der ihr großer Sohn Josef II. folgt, in Preußen Friedrich d. Gr. die Regierung an. Der Freisinn dieser Regenten und ihre Liebe zum Volke haben Deutschland mächtig vorwärts gebracht im Wolstande, in der Humanität, in der Freiheit, in der Bildung, im Nationalgefühle. Schon was sie im Großen und Ganzen thaten, konnte, weil es alle edlen Kräfte und Bestrebungen des

Menschen anregte, nicht ohne heilsame Wirkung auf Schule und Erziehung bleiben. Allein sie wendeten dem öffentlichen Bildungswesen auch eine ganz besondere Aufmerksamkeit zu, weil sie dasselbe als einen der wichtigsten Zweige der Staatsverwaltung betrachteten. Und das eben ist das Wichtige, daß nunmehr von den beiden Hauptstaaten Deutschlands die Volksbildung ausdrücklich als Staatssache behandelt wird.

Zunächst drang Friedrich d. Gr. darauf, daß die Schulreform seines Vaters und Vorgängers aufrecht erhalten und fortgesetzt werde. Um ferner die Bildung des Lehrerstandes zu heben, unterstützte er seit 1750 besonders das Seminar, welches Hecker mit seiner Realschule in Berlin verbunden hatte (s. § 32 gegen Ende). Sogleich nach Beendigung des siebenjährigen Krieges nahm Friedrich der Gr. seine Bemühungen zur Hebung des Volksschulwesens wieder auf. Zunächst bestimmte er, daß nur solche Lehrer angestellt werden sollten, welche Hecker als tüchtig befunden habe, und am 12. August 1763 erließ er das von Hecker ausgearbeitete „General-Landschulreglement," in welchem die Schulpflichtigkeit der Kinder vom 5. bis zum 13. Jahre ausgesprochen und das Erforderliche über die Verwaltung, den Unterricht und die Disciplin der Volksschule bestimmt wird. Der Kurmark überwies Friedrich ein Kapital von 100000 Thalern, dessen Zinsen zur Verbesserung der Lehrerbesoldungen verwendet werden sollten. Dem neuerworbenen Netzedistrict widmete er 200000 Thaler zum Ankauf von Schulgütern, deren Ertrag zur Dotirung von Schulstellen verwendet wurde. Leider stießen die wolgemeinten Bestrebungen des Königs auf so viele Hindernisse, daß sie fast wirkungslos blieben. Der Staat hatte nicht genug Geld für Schulzwecke; die Lehrer waren der Mehrzahl nach träge, ungebildete, alles geistigen Aufschwunges unfähige Miethlinge, übrigens durch Nahrungssorgen und Nebenarbeiten ihrem Berufe halb entfremdet; der Adel fürchtete, der Volksunterricht möchte seinen Vorrechten und Willkürlichkeiten in den Weg treten, insbesondere die Unterthänigkeit der Bauern lösen, und zeigte daher im Ganzen wenig Opferwilligkeit; die Gemeinden widersetzten sich der Schulreform theils aus Armuth, theils aus Geiz und rohem Sinn; die Geistlichen und Kirchenbehörden waren meistens dem Fortschritt abgeneigt. So wurde

das Unternehmen des Königs in hohem Maße erschwert und behindert und er selbst entmuthigt. Er ging nun rückwärts. Im Jahre 1779 bestimmte er, daß „Invaliden, die lesen, rechnen und schreiben könnten, und sich zu Schulmeistern auf dem Lande und sonsten gut schickten, employiret werden sollten.“ Und in demselben Jahre sagt er in einer Cabinetsordre an seinen vielverdienten Minister von Zedlitz, daß es zwar gut wäre, wenn man vom Auslande tüchtige Schulmeister beziehen könnte, „die nicht so theuer wären,“ aber — „sonsten ist es auf dem platten Lande genug, wenn sie ein bischen lesen und schreiben lernen, wissen sie aber viel, so laufen sie in die Städte und wollen Secretairs und so was werden.“

Der ungünstige Erfolg, welchen Friedrich der Große bei seinem Reformversuch gehabt hatte, erleichterte die Reaction, welche unter seinem schwachen Nachfolger Friedrich Wilhelm II. (1786—1797) der pietistische und intolerante Cultusminister Wöllner herbeiführte, wobei dieser mehr nach persönlichem Ermessen, als im Geiste der Gesetze handelte. Das Schulreglement von 1763 blieb bestehen, und das 1794 erlassene „Allgemeine Landrecht“ gab der Schule eine festere Basis und eine freisinnige Richtschnur, indem es folgende Grundsätze aufstellte: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben. Alle öffentlichen Unterrichts- und Erziehungsanstalten stehen unter der Aufsicht des Staates. Niemand soll wegen Verschiedenheit des Glaubensbekenntnisses der Zutritt in öffentlichen Schulen versagt werden. Wo keine Stiftungen für die gemeinen Schulen vorhanden sind, liegt die Unterhaltung der Lehrer den sämmtlichen Hausvätern jedes Ortes, ohne Unterschied, ob sie Kinder haben oder nicht, und ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses ob. Jeder Einwohner, welcher den nöthigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken.“ — Aber die gesetzlichen Normen wurden in reactionärem Geiste gehandhabt. Der Lehrstoff der Volksschule wurde auf ein Minimum beschränkt; der orthodox kirchliche Religionsunterricht spielte die einzige Hauptrolle; das geistliche Regiment

wurde vollständig wieder hergestellt und über alle Schulen durch die „Seelsorger" ausgeübt, die natürlich die officielle „Rechtgläubigkeit" besitzen und befördern mußten; an die Stelle der allgemeinen Menschenbildung trat die Abrichtung zum confessionellen Kirchenthum und zu dem Stande, „worein das Schicksal einen jeden versetzt hat." — Je extremer aber diese muckerische Reaction hervortrat, desto verhaßter machte sie sich; und ihr Vertreter mußte sich ins Privatleben zurückziehen, sobald wieder ein freierer Geist zur Herrschaft gelangte. Dies geschah mit dem Regierungsantritte Friedrich Wilhelms III. (1797), welcher an Wöllner schrieb: „Ich selbst verehre die Religion; aber ich weiß auch, daß sie Sache des Herzens, des Gefühls und der eigenen Ueberzeugung sein und bleiben muß und nicht durch methodischen Zwang zu einem gedankenlosen Plapperwerke herabgewürdigt werden darf, wenn sie Tugend und Rechtschaffenheit unter den Menschen befördern soll. Vernunft und Philosophie müssen ihre unzertrennlichen Gefährten sein; dann wird sie durch sich selbst feststehen, ohne der Autorität derer zu bedürfen, die es sich anmaßen wollen, ihre Lehrsätze künftigen Jahrhunderten aufzudringen." — Solche unzweideutige Aeußerungen des Königs gaben der Schulverwaltung eine Wendung zum Besseren, und das verjüngte Oberconsistorium von Berlin erklärte sich 1799 gegen das „Vorurtheil, als ob die Schulen zunächst eine Sache einzelner Religionsparteien wären und sein müßten," bezeichnete vielmehr die Schulen „als Institute des Staates und nicht als Anstalten einzelner Confessionen" und stellte zugleich den Grundsatz auf: „daß in den Schulen der Religionsunterricht blos auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und auf die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre eingeschränkt, dagegen der specielle Confessionsunterricht dem Prediger bei der Vorbereitung der Katechumenen überlassen werde." — Wie richtig Friedrich Wilhelm III. das Schulwesen beurtheilte, erkennt man aus einer 1798 von ihm erlassenen Cabinetsordre, in welcher es heißt: „Ich betrachte das Schulwesen in meinen sämmtlichen Staaten als einen Gegenstand, der allgemeine Aufmerksamkeit und Fürsorge verdient. Unterricht und Erziehung bilden den Bürger, und beides ist, mindestens in der Regel, den Schulen anvertraut, so daß ihr Einfluß auf die Wolfahrt des Staates von der größten Wichtigkeit

ist. Dies hat man längst anerkannt, und dennoch hat man fast ausschließlich nur auf die sogenannten Gelehrtenschulen die Sorgfalt gewendet, die man bei weitem mehr den Bürger- und Landschulen schuldig war, sowol wegen der überwiegenden Menge der ihrer bedürfenden Unterthanen, als auch um des willen, weil bisher, einzelne Versuche abgerechnet, gar nichts dafür geschehen war. Es ist daher endlich einmal Zeit, für eine zweckmäßige Erziehung und für den Unterricht der Bürger- und Bauernkinder zu sorgen."

Zu der Zeit, als Friedrich II. in Preußen die Volksschule zu heben suchte, zeigt sich ein ähnliches Streben auch in anderen protestantischen Staaten Deutschlands. Es erschienen neue Schulordnungen in Holstein 1745, in Braunschweig 1753, in Frankfurt a. M. 1765, in Baden 1767, in der sächsischen Oberlausitz 1770, in den kursächsischen Erblanden 1773. Aus den gesammten Schulordnungen des 18. Jahrhunderts ergeben sich folgende Punkte als Grundzüge der damaligen deutschen Volksschule. Die Schulpflichtigkeit ist fast überall gesetzlich ausgesprochen; sie beginnt mit erfülltem 5., 6. oder 7. Jahre und dauert bis zum 12., 13. oder 14. Jahre. Dem Schulbesuche sind täglich 4—6 Stunden gewidmet. Die Schulaufsicht wird durchgängig von den Geistlichen (im Auftrage des Staates) geführt. Der Religionsunterricht (Katechismus, Bibel, Kirchenlieder, Predigtrepetition) ist das Hauptfach, und es wird auf denselben mindestens ein Drittel der gesammten Schulzeit verwendet; daneben kommt überall das Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen vor, in dritter Linie Einiges aus der Geographie, Geschichte und Naturkunde, hin und wieder (Baden, Frankfurt) auch schon Geometrie, Zeichnen, Aufsatzlehre. Meist erscheint die Volksschule in drei Classen oder Abtheilungen gegliedert. In einigen Ländern (Baden, Württemberg, Weimar) werden auch schon Fortbildungsschulen (Sonn- und Feiertagsschulen) angeordnet. Das Einkommen der Lehrer suchte man durch Gründung von Schulfonds aus Landesmitteln, Collecten, Vermächtnissen, Strafgeldern, Tanzsteuern u. s. w. zu verbessern. Die Lehrer wurden ernstlich vor Mißhandlung der Kinder gewarnt. — Aber mit allen Verordnungen brachte man nichts Befriedigendes zu Stande. Die geistliche Schulaufsicht war meist nachlässig und einseitig, die Qualität der Lehrer gering, der Schulbesuch un-

ordentlich; das Volk war vielfach schulfeindlich und leistete passiven Widerstand; die Gutsherrschaften und Behörden thaten selten ihre Pflicht; die Geldmittel waren unzulänglich, die Schulhäuser meist elende Hütten, Lehrmittel gab es außer den nöthigsten Büchern sehr wenig. Und so machte die Volksschule nur geringe Fortschritte, die Fortbildungsschulen scheinen nirgends Fuß gefaßt zu haben. Der Unterricht blieb mechanisch, die Schulzucht roh. Von einem schwäbischen Schulmeister, welcher 1782 starb, wird berichtet, daß er während seiner Wirksamkeit verabreicht habe: 911527 Stockschläge, 124010 Ruthenhiebe, 20989 Pfötchen und Klapse mit dem Lineal, 136715 Handschmisse, 10235 Maulschellen, 7905 Ohrfeigen, 1115800 Kopfnüsse und 22763 Notabenes mit Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Grammatik. Ueberdies habe er 777 mal Knaben auf Erbsen knieen lassen und 613 mal auf einem dreieckigen Holze; 5001 mal habe er den Esel tragen, 1707 mal die Ruthe hoch halten lassen. Schimpfwörter hatte er etwas über 3000 in Gebrauch gehabt. — Wenn auch dieses Register kaum glaubwürdig erscheint, jedenfalls als eine Rarität betrachtet werden muß, so zeigt es doch, welche Strafmittel in der Schule des 18. Jahrhunderts gebräuchlich waren.

Einen verhältnißmäßig viel größeren Erfolg als die oben angedeuteten officiellen Veranstaltungen hatte die stille Arbeit eines Einzelnen, welcher nicht ohne Grund der Reformator, ja der Vater der preußischen Landschule genannt worden ist. Dies war Friedrich Eberhard von Rochow, Erbherr zu Reckan, Krahne und Gettin bei Brandenburg, geb. 11. Oktober 1734, gest. 16. Mai 1805. Seine Jünglingsjahre hatte er im Kriegsdienste verlebt, seit 1758 aber widmete er sich der Landwirthschaft, den Wissenschaften, der Wolthätigkeit und Volksaufklärung. Er war ein Philanthrop im besten Sinne des Wortes. Die Bestrebungen Basedow's fanden seinen Beifall, das Dessauische Philanthropinum lernte er durch eigene Anschauung kennen. Allein während die Philanthropisten nur an Knaben der sogenannten „besseren Stände" ihre Pädagogik zur Ausübung brachten, errichtete Rochow Schulen für die Bauernkinder seiner Dörfer und zwar ohne jeden Gedanken an Gewinn und Ruhm, sondern aus reiner und aufopfernder Humanität. Er erkannte mit eigenen Augen in der Unwissenheit und Beschränktheit seiner

Bauern das Hinderniß ihres Wolstandes, die Quelle ihrer Thorheiten und ihrer hartnäckigen Abneigung gegen jeden vernünftigen Fortschritt. Und so trieb ihn sein Eifer für Menschenveredelung und Menschenglück, in seinem Kreise Hand anzulegen zur Erziehung eines besseren Geschlechtes. „Als in den Jahren 1771 und 1772, erzählt er selbst, sehr nasse Sommer einfielen, viel Heu und Getreide verdarb, Theuerung entstand, auch tödtliche Krankheiten unter Menschen und Vieh wütheten, da that ich nach meiner Obrigkeitspflicht mein Mögliches, den Landleuten auf alle Weise mit Rath und That beizustehen. Ich nahm einen ordentlichen Arzt für die Einwohner auf meinen Gütern an, der unentgeltlich von ihrer Seite sie gegen ein jährliches Gehalt von mir mit freier Medicin versehen und heilen sollte. Sie erhielten schriftliche Anweisung und mündlichen Rath, wie durch allerlei Vorkehrungen und Mittel (wobei sie freilich ihrerseits thätig sein mußten) dem Fortgang der Epidemie zu steuern sei. Aber böse Vorurtheile, Verwöhnung und Aberglauben nebst gänzlicher Unwissenheit im Lesen und Schreiben machten fast alle meine Absichten fruchtlos. Sie empfingen zwar die Mittel, die ich bezahlte, nahmen sie aber nicht ein und scheuten sogar die Mühe, dem nur eine kleine Meile weit in Brandenburg wohnenden Arzte von dem jedesmaligen Zustande der Patienten Nachricht zu geben. Die einfachsten Vorkehrungen und Reinigungsanstalten, die ich ihnen mündlich und schriftlich empfahl, waren ihnen theils zu mühsam, theils hatten sie solche vergessen, und das Schriftliche konnten sie nicht lesen. Dagegen gebrauchten sie heimlich die verkehrtesten Mittel, liefen zu Quacksalbern, Wunderdoctoren, sogenannten klugen Frauen, Schäfern und Abdeckern, bezahlten dort reichlich und starben häufig dahin. In bitteren Gram versenkt über diese schrecklichen Folgen der Dummheit und Unwissenheit saß ich einstmals an meinem Schreibtische und zeichnete einen Löwen, der in einem Netze verwickelt daliegt. So, dachte ich, liegt auch die edle, kräftige Gottesgabe Vernunft in einem Gewebe von Vorurtheilen und Unsinn dermaßen verstrickt, daß sie ihre Kraft so wenig, wie hier der Löwe die seinige, gebrauchen kann. Ach, wenn doch eine Maus da wäre, die einige Maschen dieses Netzes zernagte! Vielleicht würde dann dieser Löwe seine Kraft äußern und sich losmachen können! Und

14*

nun zeichnete ich, gleichfalls als Gedankenspiel, auch die Maus hin, die schon einige Maschen des Netzes zernagt hat. Wie ein Blitzstrahl fuhr mir der Gedanke durch die Seele: Wie, wenn du diese Maus würdest? — Und nun enthüllte sich mir die ganze Kette von Ursachen und Wirkungen, warum der Landmann so sei, wie er ist. Er wächst auf als ein Thier unter Thieren. Sein Unterricht kann nichts Gutes wirken. Der gröbste Mechanismus herrscht in seinen Schulen .... Niemand bemüht sich, die Seelen seiner Jugend zu veredeln. Ihre Lehrer sind, wie Christus sie nennt, blinde Leiter, und so leidet denn der Staat bei diesem Zustand der Sachen, nach welchem sein Flor sich in einem beständigen Kriege gegen die verheerende und zerstörende Dummheit befindet, mehr Verlust, als in der blutigsten Schlacht. — Gott, dachte ich, muß denn das so sein? Kann der Landmann, diese eigentliche Stärke des Staatskörpers, nicht auch verhältnißmäßig gebildet und zu allem guten Werke geschickt gemacht werden? ... Ja, ich will diese Maus sein. Gott helfe mir! Und nun schrieb ich gleich denselben Morgen die Titel der dreizehn Kapitel, woraus mein Schulbuch für die Lehrer der Landleute bestehen sollte, nieder, und zwar auf die andere Seite des Blattes, worauf der Löwe, das Netz und die Maus stand."

Ohne Zaudern setzte Rochow seine Entschlüsse in Thaten um. Im Jahre 1773 eröffnete er die neue Volksschule zu Reckan, 1774 die zu Gettin, 1779 die zu Krahne. Diese Anstalten waren in jedem Sinne sein eigenes Werk: er errichtete sie aus eigenen Mitteln, bestimmte ihren Lehrplan und ihre Lehrmethode, bildete ihre Lehrer für das Bessere heran, arbeitete Schulbücher aus, leitete das ganze Unternehmen. Sein geschicktester und treuester Mitarbeiter war der Lehrer Bruns. Unter Rochow's Schriften wurde der 1776 erschienene „Kinderfreund" am berühmtesten; er ist in mehr als 100000 Exemplaren verbreitet und vielfach nachgeahmt worden. Gewissermaßen einen Commentar zum Kinderfreunde bildet Rochow's „Unterricht für Lehrer an niederen Landschulen," ein Buch, aus welchem die Landlehrer selbst nützliche Kenntnisse und ein methodisches Unterrichtsverfahren schöpfen sollten. Rochow folgte der aufgeklärten pädagogischen Richtung seiner Zeit, drang auf Bildung der Denkkraft, pflegte besonders die Mutter-

sprache und die gemeinnützlichen Kenntnisse. Um die im Volke herrschenden Vorurtheile und abergläubischen Meinungen zu zerstören, suchte er die Beobachtungsgabe und Urtheilskraft der Kinder zu bilden und führte zu diesem Zwecke in seinen Schulen besondere „Denkübungen" ein, welche sich um die Begriffe Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Zweck und Mittel, Nutzen und Schaden, Wahrheit und Irrthum u. s. w. bewegten. Den Religionsunterricht wollte er auf die Sittenlehre und die dem Kinde faßlichen Glaubenssätze beschränken; alles Confessionelle, das lutherische, reformirte und katholische Bekenntniß sollte von der Volksschule ausgeschlossen sein. — Die Schulen Rochow's nahmen einen höchst erfreulichen Fortgang; Friedrich d. Gr. und der Minister Zedlitz bezeugten ihm ihren Beifall, viele Lehrer wanderten zu ihm, um sich sein Verfahren anzueignen, zahlreiche Landschulen wurden nach den von ihm gegebenen Mustern reformirt oder neu geschaffen. Zugleich wirkte Rochow in Wort und Schrift für eine bessere Bildung und Stellung der Volksschullehrer, zu welchem Zwecke er einerseits die Errichtung von Seminaren, anderseits die Beschaffung fester und ausreichender Besoldungen dringend empfahl. Insbesondere hat er in seiner Stellung als Domherr von Halberstadt auf die Gründung und Organisation des dortigen Lehrerseminars entscheidenden Einfluß ausgeübt.

Hier sei noch eines Schulmannes gedacht, welcher bisher wenig bekannt gewesen ist, gleichwol aber zu den ausgezeichnetsten Pädagogen des 18. Jahrhunderts gehört. Dies ist Samuel Heinicke, geb. 1729 zu Nautzschütz bei Weißenfels, gest. 1790 zu Leipzig. Den größten Ruhm erwarb er sich durch praktische und theoretische Ausbildung einer rationellen Methode der Taubstummenerziehung. Im Gegensatze zu seinem Zeitgenossen, dem Franzosen de l'Epée, welcher die Stummen lehrte, sich durch Pantomimen und durch Schrift verständlich zu machen, arbeitete Heinicke darauf hin, sie zu entstummen, sie also in der gewöhnlichen und allgemein verständlichen Lautsprache reden zu lehren, damit sie nicht blos mit ihren Leidensgenossen, sondern mit Jedermann verkehren könnten. Die Geberdensprache betrachtete Heinicke nur als Mittel, nicht als Zweck seines Unterrichtes. Die Hauptsache war ihm, den Tauben anschauliche Vorstellungen zuzuführen, sie zu einem selbstthätigen Geistesleben anzuleiten und

sie im Gebrauche der nämlichen mündlichen und schriftlichen Ausdrucksformen zu üben, deren sich die Hörenden bedienen. Nachdem Heinicke als Schulmeister, Cantor und Organist zu Eppendorf bei Hamburg eine Reihe von Jahren seine Mußestunden mit ausgezeichnetem Erfolge dem Unterrichte Taubstummer gewidmet hatte, ging er 1778 auf den Ruf des Kurfürsten von Sachsen in sein Vaterland zurück und gründete in demselben Jahre zu Leipzig ein Taubstummen-Institut, das älteste in Deutschland, welches als Musteranstalt großen Segen verbreitet hat. — Aber Heinicke war zugleich ein vortrefflicher Schulmann überhaupt, besonders ein freimüthiger Streiter für Verbesserung der kläglichen Zustände der Volksschule. Niemand hat schärfer die Schäden derselben aufgedeckt als er. Zugleich erwarb er sich wesentliche Verdienste um Vervollkommnung der Methode des Elementarunterrichtes; namentlich half er den Leseunterricht aus der geistlosen Buchstabirmethode befreien und der bildenden Lautmethode die Bahn brechen. (Vgl. die ausgezeichnete Schrift: Samuel Heinicke. Sein Leben und Wirken dargestellt von H. E. Stötzner. Leipzig, Klinkhardt, 1870.)

Auch in dem städtischen Volksschulwesen trat gegen Ende des 18. Jahrhunderts eine reformatorische Bewegung ein. Schon Francke und die übrigen Pietisten hatten auf eine zeitgemäße Bildung des Bürgerstandes ihre besondere Aufmerksamkeit gerichtet und besondere „Bürgerschulen" gegründet. Aus der Entwickelung der „Realschulen" und der Wirksamkeit der Philanthropisten trat allmälig die Aufgabe, welche sich der Unterricht in gehobenen städtischen Volksschulen zu stellen hat, immer bestimmter und anschaulicher hervor. Man erkannte einerseits, daß der Bürger einer höheren Bildung bedürfe, als sie in den Dorfschulen vermittelt werden konnte, anderseits, daß diese Bildung nicht in der Richtung der Gymnasien, sondern in der Richtung der Realschulen zu suchen sei. Und so faßte man allmälig die „Bürgerschule" als eine gehobene Volksschule auf, welche zwar denselben allgemeinen Zweck und zunächst auch denselben Lehrstoff hat, wie die Landschule, den letzteren aber auf die gewerblichen Verhältnisse anwendet, erweitert und vermehrt, besonders durch selbstständigere und eingehendere Behandlung der Realien. Die Mittel zur Er-

reichung dieses erhöhten Zieles erblickte man in einer größeren Anzahl von Unterrichtsstunden, Schulclassen und Lehrern. Oeffentliche „Bürgerschulen" traten jedoch erst am Anfange des 19. Jahrhunderts ins Leben und zwar durch die städtischen Behörden selbst; die Leipziger, gegründet 1803, ist eine der ersten. In vielen kleineren Städten wurden die bestehenden Lateinschulen in Bürgerschulen verwandelt. Wo die Gymnasien in ihren Unterclassen zugleich Elementarschulen gewesen waren, beschränkten sie sich nun auf ihre eigentliche Aufgabe, da jetzt die Bürgerschulen in besserer Weise für allgemeine Bildung sorgten, als es vormals die Gelehrtenschulen nebenbei zu thun vermochten.

Sehr langsam kam in der Schweiz die Volksschule vorwärts. Noch gegen Ende des 18. Jahrhunderts war in diesem Lande die Besoldung der Elementarlehrer meist so elend, daß in der Regel nur Schneider, Schuster, Zimmergesellen, Knechte und Söldner, welche aus holländischen, französischen oder österreichischen Kriegsdiensten heimgekehrt waren, sich als Lehrer an niederen Schulen anstellen ließen. Die Mehrzahl der Elementarlehrer hatte keinen eigenen Herd, sondern ging noch immer bei den wolhabenden Dorfbewohnern in die „Kehr", um „Kost und Nachtlager" zu erhalten. Dabei war das Schulregiment von einem engherzigen Kastengeiste geleitet. Die Kinder der Nicht-Vollbürger durften keine höhere Schule besuchen, mußten sich also durchaus mit der Primarschule begnügen, welche daher auch vieler Orten, z. B. in Bern, Burgdorf und Thun, ausdrücklich „Bauernschule" oder „Einsassenschule" genannt wurde.

§ 36. Fortsetzung.

Das 18. Jahrhundert brachte auch in die Volksschulen der katholischen Länder neues Leben. Hier sind vor Allem zwei Geistliche zu nennen, welche, während die meisten ihrer Standesgenossen sich gegen die öffentliche Aufklärung gleichgiltig oder feindselig verhielten, sich um dieselbe hervorragende Verdienste erwarben. Dies sind Felbiger und Kindermann.

Der Erstere, Johann Ignaz von Felbiger, wurde geboren am 6. Januar 1724 zu Großglogau. Er widmete sich im Augustinerstift zu Sagan dem Studium der katholischen Theologie,

erhielt daselbst 1746 die Priesterweihe und 1758 die Würde des Abtes. Seiner Gesinnung und seinem Wirken nach ist er mit Rochow verwandt, dem er sogar zuvorkam; seiner historischen Stellung nach ist er den Pietisten anzureihen. Mit diesen hatte er auch die Neigung zu realistischen Studien gemein, wie daraus hervorgeht, daß er unter anderen Schriften auch einen Versuch, die Höhe des Riesengebirges zu bestimmen, ferner eine Abhandlung über die verschiedenen Erdarten in Beziehung auf den Ackerbau, eine Anweisung, wie Thürme und andere Gebäude vor den Wirkungen des Blitzes zu bewahren seien, Vorschläge zur Beobachtung der Nordlichter u. s. w. herausgab. — Die Unbildung, welche er in seinem Amtsbezirke vorfand, ging ihm zu Herzen, und er beschloß, der verwahrlosten Jugend zu helfen. Im Jahre 1762 reiste er (heimlich, um bei der Kirche nicht anzustoßen) nach Berlin, um die Hecker'sche Anstalt (Realschule und Seminar) kennen zu lernen. Da ihn dieselbe sehr befriedigte, so wiederholte er nicht nur seine pädagogische Reise, sondern schickte auch mehrere junge Männer zu ihrer Ausbildung nach Berlin. Vom Ende des siebenjährigen Krieges an verbesserte nun Felbiger in seinem Kreise die vorhandenen Elementarschulen und errichtete neue; einige derselben erhob er zu „Normalschulen," welche zugleich Lehrerbildungsanstalten wurden; er arbeitete Lehrpläne und Schulbücher aus, hob durch Wort und Schrift das Interesse für den Jugendunterricht, brachte der Schule große Opfer an Kraft, Zeit und Geld. In der Hecker'schen Anstalt hatte Felbiger ein Lehrverfahren kennen gelernt, welches er weiter ausbildete und in seine Schulen einführte. Der Erfinder desselben war ein Lehrer der Hecker'schen Anstalt, Namens Hähn. Man nannte es in Berlin die „Tabellar- und Literalmethode," nachher in Schlesien und Oesterreich auch die Felbiger'sche oder Sagan'sche oder Buchstabenmethode. Sie bestand darin, daß man den gesammten Lehrstoff in allen Fächern kurz und übersichtlich zusammenstellte („tabellarisirte"), dann auswendig lernen ließ, schließlich nur noch die Anfangsbuchstaben aller Wörter der Lehrsätze an die Tafel schrieb und dieselben als Mittel zur Festhaltung des Ganzen von den Kindern aufschreiben und memoriren ließ. Wenn mit diesem Verfahren auch momentane Erfolge erreicht wurden, so muß es doch als ein pädagogischer

Mißgriff bezeichnet werden. Die „Tabellar- und Literalmethode" mechanisirte den Unterricht und machte die Jugend denkfaul. Freilich wollte Felbiger etwas Besseres: er stand im Wesentlichen auf dem Boden des Pietismus, ja theilweise des Philanthropinismus. Er wollte nämlich einen gründlichen, nicht blos das Gedächtniß, sondern auch den Verstand bildenden, auf die Sachen gerichteten, das Nützliche betonenden, in Frage und Antwort gekleideten, leicht und angenehm hinfließenden Unterricht. Allein das übereifrige Streben nach sichtbaren Resultaten verleitete ihn zu einem Verfahren, das wol für repetitorische Zusammenfassungen eine gewisse Berechtigung hat, den grundlegenden Unterricht aber lähmt.

Im Jahre 1774 wurde Felbiger von Maria Theresia als „Oberdirector des deutschen Schulwesens" nach Wien berufen. Die große Kaiserin hatte bereits früher den Grundsatz aufgestellt: „Das Schulwesen ist und bleibt allezeit ein politicum", und mit einer Anzahl bedeutender Staatsmänner (Fürst Kaunitz, Graf Pergen, den Regierungsräthen Gebler und Hägelin u. s. w.) war sie seit mehreren Jahren bemüht gewesen, ein umfassendes System öffentlicher Bildungsanstalten herzustellen, namentlich die Volksschule zu reformiren, oder eigentlich neu zu schaffen. Insbesondere hatte sie in Wien eine „Normalschule" (Musterschule mit Lehrerbildungsanstalt) gegründet, welche am 2. Januar 1771 im Kurhause bei St. Stephan eröffnet, am 1. Mai 1775 nach St. Anna (vormals dem 1774 aufgehobenen Jesuitenorden gehörig) verlegt wurde. Es wurde in dieser Normalschule ursprünglich gelehrt: Religion, Buchstabiren, Lesen, Schreiben, Rechnen, Geschichte und Geographie, besonders Oesterreichs, deutsche Sprachlehre, Pflichtenlehre bezüglich des Landesfürsten, der Obrigkeit, der Dienstherren, Meister und Mitbürger, ferner Naturkunde und Haushaltungskunst. Den Zweck der Anstalt bezeichnet ihr erster Director, Namens Meßmer, mit folgenden Worten: „Ihre Hauptabsicht geht dahin, daß sie allen anderen Schulen in und vor der Stadt und auch auf dem Lande zum Muster diene; daß in allen anderen Schulen sowol die Lehrenden als die Lernenden durch sie in Eifer und Ordnung erhalten werden, daß in derselben vorzüglich sowol geistliche als weltliche Schullehrer, die man zum künftigen Unterrichte der Jugend gebrauchen will, in den Schulwissenschaften unterwiesen und gebildet

werden, daß diese von da gleichsam wie aus dem Mittelpunkte in alle Schulen des Landes ausgehen und nach der hier erlernten neuen Lehrart, welche der Natur und den menschlichen Seelenkräften gemäß festgesetzt und in Uebung gebracht wird, der ihnen anvertrauten Jugend einen gleichförmigen Unterricht geben können." — Die Anstalt war zugleich Elementarschule, Realschule und Lehrerseminar. Die eigentlichen Schüler waren in drei Abtheilungen geordnet: Knaben vom 5.—8., vom 8.—14. und über 14. Jahre. Mädchen wurden nicht aufgenommen. Der pädagogische Cursus der Anstalt wurde mit 30 Schulamtscandidaten eröffnet, von denen die meisten bereits praktische Lehrer gewesen waren. Die erste im Jahre 1772 in der Anstalt gehaltene Prüfung fiel sehr günstig aus, und der über dieselbe an die Kaiserin berichtende Regierungsrath Hägelin sagt unter Anderem: „Die Industrie wird sich heben, der Handel aufblühen, der Staat an seinem inneren Vermögen sich bereichern. Die Spitäler werden künftig weniger Elende, die Straßen keine Bettler und das gemeine Wesen überhaupt nicht so viele Müßiggänger haben. In dem letzten Jahrhundert hat Frankreich allen anderen Staaten es zuvorgethan, indem es seine Muttersprache ausgebildet und alle nützlichen Künste in dieser betrieben hat; dadurch ist es gekommen, daß die französische Sprache sich bei den höheren Ständen aller Länder hat geltend machen, die Cabinete aller Staaten fast ausschließend beherrschen, daß französischer Geschmack und Sitte sich bei anderen Völkern hat einschmeicheln können. Nun aber hat Oesterreich Aller Augen auf sich gezogen; alles sieht mit begierigen Blicken auf den kaiserlichen Hof, und die ganze deutsche Nationalehre schmeichelt sich von da her ihren Glanz zu erhalten. Nun wird Oesterreich den nämlichen Vorzug, die gleiche Ueberlegenheit über seine Nachbarn, über ganz Deutschland erhalten, deren sich andere Völker in ähnlichem Falle erfreut haben. Oesterreich wird seine Herrschaft auch dahin ausbreiten, wo die Völker nicht an sein Scepter gebunden sind; es wird sich fremder Unterthanen Gemüther zinsbar machen, weil es unmöglich ist, einem Hofe seine Theilnahme und Neigung zu versagen, den man achtungswürdig schätzet, den man bewundert, und den man als die Quelle seiner eigenen Nationalehre ansieht." — Leider wurde die Entwickelung der Normalschule durch den Mangel

eines klaren und einheitlichen Lehrplans, durch die Schwäche ihres Leiters und durch die Zwietracht ihrer Lehrer erschwert.

Doch hatte dieser Uebelstand das Gute, daß er zur Berufung Felbiger's nach Wien beitrug. Die Kaiserin wollte durch ihn in ihrem Reiche ein geordnetes Schulwesen herstellen. Wie nöthig dies war, ersieht man aus folgenden statistischen Angaben. Im Jahre 1773 besuchten in Wien von 100 Kindern zwischen dem 5. und 13. Jahre nur 24 die öffentlichen Schulen und 30 erhielten Privatunterricht, fast 50 Procent wuchsen also ohne Schulbildung, selbst ohne Religionsunterricht auf; im Lande Niederösterreich besuchten 16, in Schlesien 4, in Böhmen 6 von 100 schulfähigen Kindern die Schule. In anderen Ländern des Reiches stand die Sache noch schlechter. Sobald nun Felbiger in Wien erschien, ging man rasch ans Werk. Schon am 6. December 1774 unterzeichnete die Kaiserin die von Felbiger ausgearbeitete „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen," also für die gesammte Volksschule in dreifacher Abstufung und zugleich für die mit den „Normalschulen" verbundenen Lehrerbildungsanstalten. Diese Schulordnung bezeichnet in der That einen großen Fortschritt. Sie beginnt mit dem bedeutungsvollen Satze: „Die Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts ist die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen." Daher wurde, wenn auch noch nicht der strenge Befehl, so doch die Erwartung ausgesprochen, daß alle Kinder beiderlei Geschlechts, sofern sie nicht privatim unterrichtet würden, von Antritt des 6. Lebensjahres an sechs bis sieben Jahre lang die deutsche Schule besuchten. Die öffentliche Bildung wurde als Staatsangelegenheit behandelt, die Lehrart und Disciplin geregelt, der Lehrstoff festgestellt, der Einzelunterricht (das „Aufsagen") durch den Massenunterricht ersetzt, eine ordentliche Classeneintheilung eingeführt, für Errichtung von Schulhäusern, für zweckmäßige und billige Schulbücher, für erhöhte Bildung und besseres Einkommen der Lehrer gesorgt. Daß in letzterer Beziehung noch nicht allenthalben genügend gesorgt werden konnte, geht daraus hervor, daß die Schulordnung ausdrücklich den Landlehrern einen ehrlichen Nebenerwerb gestattet; soweit darunter die Schule nicht litte, könnten die Lehrer in ihren Freistunden als Binder, Tischler, Schuster, Schneider,

Leineweber u. s. w. arbeiten. Dagegen wurde ihnen bei Strafe der Absetzung die Betreibung des Schankgewerbes untersagt. Auch sollten sie nicht mehr in Wirtshäusern musiciren, ferner die Gerichtsschreiberei aufgeben, ingleichen die Pfarrer nur in dem Falle bei Krankenbesuchen begleiten, wenn hierzu andere Personen nicht bestellt werden könnten, in welchem Falle aber der etwa versäumte Schulunterricht stets nachgeholt werden müßte. — Wie sehr man den Lehrerstand auch social zu heben suchte, geht daraus hervor, daß die „Schulordnung" den Directoren der deutschen Schulen gleichen Rang mit den wirklichen Magistratspersonen verlieh, den Lehrern in den Städten aber unmittelbar nach den wirklichen Magistratspersonen, auf dem Lande unmittelbar nach den Gerichtspersonen ihren Platz anwies, welche Rangverhältnisse „bei öffentlichen Feierlichkeiten" beobachtet werden sollten — „zur mehreren Achtung" des Lehrerstandes. — Was die einzelnen Arten der Volksschulen betrifft, so sollte in jeder kleinen Stadt, in jedem Marktflecken, jedem Pfarr- oder Filialorte wenigstens eine „Trivialschule" errichtet werden, welche nur einen Lehrer hatte und außer Religions- und Sittenlehre nur das Lesen, Schreiben, Rechnen und die Elemente der Haus- und Landwirtschaftslehre in den Unterrichtsplan aufnahm. Ferner wäre in jedem Kreise (Bezirke, Viertel) wenigstens eine „Hauptschule" herzustellen, die drei Classen mit drei Lehrern und einen Director haben und außer den Gegenständen der „Trivialschule" auch Aufsatzlehre, Zeichnen, Feldmessen, Geschichte und Geographie (besonders des Vaterlandes), sowie die Anfangsgründe der lateinischen Sprache betreiben sollte. Solche Hauptschulen traten namentlich an die Stelle überflüssiger Gymnasien. „Wo es die Gelegenheit erlaubte," wurden, neben den Hauptschulen für Knaben, eigene „Mägdleinschulen" gegründet, in welchen außer den allgemeinen Gegenständen auch Handarbeiten (Nähen, Stricken, Spinnen), sowie die „Gesetze der Wolanständigkeit" gelehrt und neben männlichen Lehrern auch „sittsame und geschickte Weibsbilder" angestellt wurden. Endlich sollte jede Provinz mindestens eine „Normalschule" erhalten, welche allen übrigen deutschen Schulen als Richtschnur und Muster (norma) dienen und zugleich Lehrerbildungsanstalt sein sollte. An einer solchen Anstalt sollte von einem Director und vier bis fünf Lehrern

vor Allem der Unterrichtsplan der Hauptschule gründlich durchgeführt, außerdem aber auch Naturgeschichte und Physik, Latein für künftige Apotheker, Wundärzte, Schreiber, ferner Geschichte der Künste und Handwerke, Baukunst und Mechanik gelehrt werden — offenbar des Guten zu viel; überdies hatte die Normalschule noch die Hauptaufgabe, junge Männer zum Schuldienste anzuleiten und bereits angestellten Lehrern eine bessere Methode beizubringen. Ueber die Errichtung der Wiener Normalschule ist bereits Näheres gesagt worden. Schwesteranstalten wurden unter Maria Theresia errichtet: 1774 zu Innsbruck, Weißkirchen, Karlstadt, Petrinja, Pančova, 1775 zu Roveredo, Lemberg, Troppau, Prag, Linz, Brünn, Graz, Klagenfurt, Laibach. — Ueberhaupt machte unter Maria Theresia die Schulreform großartige Fortschritte. In Wien waren schon 1775 außer der Normalschule 4 Hauptschulen und 14 Trivialschulen neu eingerichtet, und im Todesjahre der großen Kaiserin (1780) gab es in Oesterreich (außer Ungarn) bereits 6197 „deutsche Schulen," darunter 3993 nach der „Schulordnung" organisirte, nämlich 15 Normalschulen, 83 Hauptschulen, 47 Mägdleinschulen und 3848 Trivialschulen; fast 210,000 Kinder besuchten diese Schulen. — Nie hat ein gekröntes Haupt so viel für die Schule gethan, wie Maria Theresia (vgl. Helfert, „Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia").

Erwähnt sei hier noch, daß Maria Theresia 1779 zu Wien auch das erste österreichische Taubstummeninstitut gestiftet hat, in welchem freilich zunächst nicht die deutsche Methode (von Heinicke), sondern die französische (von de l'Epée) eingeführt wurde.

Josef II. setzte die Schulreform mit allem Eifer fort. Zwar zog sich Felbiger 1782 auf die ihm schon 1777 verliehene Propstei zu Preßburg zurück, wo er am 17. Mai 1788 halb vergessen starb. Allein der Kaiser sorgte für Vermehrung der Schulen, namentlich auch für die nöthigen Geldmittel, drang auf Durchführung des Schulzwanges, eröffnete durch das 1781 erlassene Toleranzedict auch den akatholischen Schulen die Bahn freier Entwickelung, bestimmte, daß nur geprüfte Lehrer angestellt würden, stellte „Kreisschulcommissäre," d. i. Bezirksschulinspectoren an, welche fast alle dem Lehrerstande entnommen wurden, jedenfalls aber eine fachmännische Prüfung bestanden haben mußten. — Leopold II. (1790—1792)

hielt das Werk seiner Vorgänger im Ganzen aufrecht; aber unter Kaiser Franz (1792—1835) trat ein entschiedener Rückschritt in allen Theilen der Schulverwaltung ein. Den Volksschulen wurde die Aufgabe gestellt, „fromme, lenksame und fleißige Unterthanen" zu bilden. Der kirchliche Religionsunterricht wurde wieder die einzige Hauptsache. Die ganze Schulleitung fiel an den Klerus zurück. Die Methode wurde wieder ganz dogmatisch, das Sokratisiren wurde verboten. Die Veranstaltungen zur geistigen und materiellen Hebung des Lehrerstandes kamen ins Stocken. Ihren Ausdruck erhielt diese Reaction in der „Politischen Schulverfassung," welche 1805 erschien, und bis auf die neueste Zeit als Richtschnur des österreichischen Volksschulwesens gedient hat.

Der oben erwähnte Kindermann (Ferdinand) war geboren 1740 zu Königswalde bei Schluckenau in Nordböhmen, wurde 1771 Pfarrer zu Kaplitz in Südböhmen und starb 1801 als Bischof zu Leitmeritz. Er hatte sich in Sagan an Felbiger pädagogisch gebildet und wurde der Reformator des böhmischen Volksschulwesens. Den Zustand, in welchem er die Pfarrschule zu Kaplitz vorfand, schildert er folgendermaßen: „Die Kinder waren alle, große und kleine, untereinander vermengt; die einen verlangten, daß man ihnen Brod bräche, die andern wollten Milchspeise, und noch andere schienen gar nichts zu wollen. Bald lief eins hinaus, bald kam eins herein. Wenn eins die Lection laut aufsagte, so schwätzte ein anderes, das dritte lallte oder murmelte des ersten Worte nach. Viele kamen nur alsdann in die Schule, wenn sie die Zeit nicht anders zuzubringen wußten. Der Schulmeister war allein nicht vermögend, dem Uebel abzuhelfen. Strafte er die Ausgelassenheit des einen oder des anderen, so war gar bald die zärtliche Mutter da und verwies ihm öffentlich die tyrannische Kinderzucht. Die Lehrart war ganz mechanisch. Sie ging nur dahin, den Kopf mit Worten anzufüllen, mit denen die Kinder keine Begriffe verbanden. In den Verstand kam davon wenig, in das Herz noch weniger — gar nichts. Die Religion war ein bloßes Gedächtnißwerk, und einige Fragen aus dem Katechismus beantworten, machte das ganze Wesen des Unterrichtes in der Religion aus. Hiernächst ward noch ein bischen Musik gelernt, woraus die Landschulen insgemein einen ihrer wichtigsten Gegenstände zu machen

pflegten." — Kindermann suchte vor Allem das Volk für die Schule zu interessiren. Nun sah er sehr wol ein, daß dies am besten geschehen könnte durch die Fortschritte, welche die Kinder in der Schule machten. Zuerst stellte er Ordnung und Disciplin in derselben her, hielt die Kinder zu einem gesitteten Betragen an und weckte durch eine bessere Methode ihren Lerneifer so sehr, daß sie in kurzer Zeit im Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und in der Religion weit mehr leisteten, als vorher. Dann aber führte er, um durch den Unterricht zugleich den Volkswolstand zu heben, in seiner Schule auch das Spinnen, Nähen, Stricken, den Seiden-, Obst- und Gemüsebau, sowie die Bienenzucht ein, wodurch er der Schöpfer der „Industrieschulen" wurde. Seine Bestrebungen fanden in immer weiteren Kreisen Beifall und Nachahmung. In der Lehrerwelt weckte Kindermann einen lebhaften Berufseifer und ein reges Streben nach Fortbildung, besonders seitdem ihm ein größerer Wirkungskreis eröffnet wurde. Maria Theresia erkannte in ihm ein ausgezeichnetes Organ ihrer Bestrebungen, ernannte ihn zum Oberaufseher des ganzen Volksschulwesens in Böhmen und ehrte ihn noch dadurch, daß sie ihn zum „Ritter von Schulstein" ernannte.

Die Wirksamkeit Felbigers und Kindermanns und die staatliche Schulreform in Oesterreich fanden auch in den kleineren katholischen Staaten Deutschlands Nachahmung. In den Bisthümern Salzburg, Mainz, Bamberg, Würzburg, Fulda, Münster entwickelte sich in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts ein frisches Schulleben, welches namentlich von aufgeklärten geistlichen Würdenträgern ausging. Im Kurfürstenthum Baiern wurde zu derselben Zeit und in ähnlicher Weise, wie in Oesterreich, eine Schulreform angestrebt; 1795 wurden in diesem Lande alle Kinder vom 7.—14. Jahre schulpflichtig erklärt.

Werfen wir jetzt noch einen Blick auf die Verbesserung der **Lehrerbildung** im 18. Jahrhunderte. Seit Francke war diese Angelegenheit vielfach verhandelt und von mehreren Schulmännern auch praktisch in Angriff genommen worden. Allein die planmäßige Lehrerbildung wurde bis weit in das 18. Jahrhundert hinein im Ganzen nur als Privatsache, nicht aber als eine öffentliche Angelegenheit betrieben. Eine Ausnahme machen nur die sogenannten

Seminaria scholastica, welche um 1700 im Herzogthum Gotha von der Staatsregierung eingerichtet wurden. Man übertrug nämlich zehn tüchtigen Lehrern des Landes die Heranbildung junger Männer für den Schuldienst, schuf also Institute ähnlich den preußischen „Präparandenanstalten" der Gegenwart. Die Lehramtsaspiranten sollten bei angestellten Lehrern ihre theoretische und praktische Ausbildung erhalten. Allein das Unternehmen hatte wenig Erfolg und ging bald ein. Fruchtbarer war A. H. Francke's Wirken. Zwei seiner Schüler, Joh. Christoph Schinmeier und Joh. Jul. Hecker, trugen Francke's Veranstaltungen zur Lehrerbildung weiter. Schinmeier gründete 1732 zu Stettin ein Waisenhaus mit einem Lehrerseminar. Das bald darauf durch den Abt Steinmetz in der Waisenanstalt zu Kloster Bergen bei Magdeburg errichtete und 1736 vom Könige Friedr. Wilhelm I. bestätigte Seminar war ebenfalls eine Frucht der Aussaat Francke's. Ueber Hecker's Schöpfung ist bereits § 32 berichtet. Daß Friedrich d. Gr. das Hecker'sche Seminar förderte, haben wir oben erwähnt; 1753 erhob er es zum „Kurmärkischen Küster- und Schullehrerseminar." Was Maria Theresia auf diesem Gebiete geleistet hat, ist oben angeführt worden. Oeffentliche Seminare entstanden ferner 1751 zu Hannover, 1753 zu Wolfenbüttel, 1765 und 1767 zu Breslau (ein katholisches und ein evangelisches), 1768 zu Karlsruhe, 1776 zu Würzburg, 1778 zu Halberstadt, 1780 zu Gotha, 1781 zu Kassel, 1784 zu Köthen, 1785 zu Dresden, 1787 zu Altenburg, 1790 zu Salzburg, 1794 zu Weißenfels und mehrere andere. Allerdings waren die meisten dieser Seminare anfangs und lange Zeit hindurch nur Nebenanstalten von Realschulen, Stadtschulen, Gymnasien, Waisenhäusern u. s. w., konnten also schon deshalb den Forderungen der Pädagogik nur wenig genügen; auch wurde der größte Theil der Zeit auf kirchlichen Religionsunterricht, auf Ausbildung zum Cantor- und Organistendienst, auf landwirtschaftliche Fächer und andere Nebendinge verwendet. Allein es war nun doch ein ernstlicher Anfang mit einer fachgemäßen Lehrerbildung gemacht. Die Entwickelung des Schulwesens geht langsam; jede Idee braucht Zeit, ehe sie sich Bahn bricht und wiederum Zeit, ehe sie zur Verwirklichung kommt. Die Reform der Lehrerseminare blieb dem 19. Jahrhunderte vorbehalten.

Sechster Abschnitt.

Das neunzehnte Jahrhundert.

§ 37. Pestalozzi.

Der einflußreichste aller deutschen Pädagogen ist ein Mann geworden, welcher weder durch allgemeine Bildung, noch durch Klarheit der pädagogischen Einsicht, noch durch methodische Meisterschaft, noch durch Organisations- und Directionstalent, noch endlich durch bleibende Schöpfungen seine großen Vorgänger und Zeitgenossen überragte oder auch nur erreichte. Im Gegentheil blieb er in allen diesen Beziehungen hinter anderen Pädagogen weit zurück. Was ihn groß machte, war seine unerschöpfliche Liebe zum Volke, sein reines Herz, seine glühende Begeisterung, sein rastloses Streben und seine Aufopferung für Menschenwol durch Menschenbildung und zwar in einer Zeit, welche endlich Sinn erlangt hatte für erziehliche Ideale und daher den Träger derselben zu unsterblichem Ruhme erhob.

Dies war Joh. Heinrich Pestalozzi. Er wurde am 12. Januar 1746 in Zürich geboren. Sein Vater, ein praktischer Arzt, starb bereits 1751. War es ein großes Unglück für Rousseau, daß er vom ersten Lebenstage an der Mutter entbehren mußte, so war es kaum ein geringeres Unglück für Pestalozzi, daß er vaterlos wurde, als er in das Lebensalter eintrat, welches der männlichen Zucht und Leitung am meisten bedarf. Zwar wachte über ihn die treueste Mutterliebe; aber wie wenig dieselbe den klaren Blick, den unbeugsamen Ernst und die treibende Energie eines Vaters ersetzen konnte, das hat Pestalozzi selbst durch sein

ganzes Leben empfunden und noch im Greisenalter bekannt. „Ich wuchs, sagt er, an der Hand der besten Mutter als ein Weiber- und Mutterkind auf, wie nicht bald eins in allen Rücksichten ein größeres sein konnte. Ich kam Jahr aus Jahr ein nie hinter dem Ofen hervor. Kurz, alle wesentlichen Mittel und Reize zur Entfaltung männlicher Kraft, männlicher Erfahrungen, männlicher Denkungsart und männlicher Uebungen mangelten mir in dem Grade, als ich ihrer bei der Eigenheit und bei den Schwächen meiner Individualität vorzüglich bedurfte." Sein Naturell war mehr weiblich als männlich, empfindsam und lebhaft, ohne feste Haltung. Dazu kam nun die rein weibliche, nur von der Mutter und einem treuen Dienstmädchen geleitete Erziehung, die den Knaben stets gängelte und überwachte, vom freien Menschenverkehr zurückhielt und ängstlich in's Haus bannte. Wir dürfen uns daher nicht wundern, daß Pestalozzi, nach seinem eigenen Geständniß, in der Welt so schwer zu verständiger Aufmerksamkeit, zum Nachdenken, zur Umsicht und Vorsicht gelangte. Dies war und blieb seine schwache Seite. An praktischer Verständigkeit blieb Pestalozzi zeitlebens fast ein Kind. Der Mittelpunkt seiner Persönlichkeit war das Gemüth und in ihm die Liebe, gepflanzt und groß gezogen von mütterlicher Herzlichkeit. Eine tiefe Wirkung hiervon zeigt sich darin, daß Pestalozzi dem Weibe, der Mutter die wichtigste Stellung in der gesammten Volkserziehung zuweist.

Seine Schulbildung erhielt er ausschließlich in seiner Vaterstadt. Sie war mangelhaft, entbehrte besonders der Planmäßigkeit und Gründlichkeit; orthographisch schreiben lernte Pestalozzi zeitlebens nicht. Zürich besaß damals neben der Elementarschule („Hausschule" genannt) eine sogenannte deutsche Schule, in welcher die gewöhnliche Schulbildung ihren Abschluß fand, ferner eine lateinische Schule, welche auf den Gelehrtenberuf vorbereitete, und endlich eine höhere Schule, welche die Mitte zwischen Gymnasium und Universität hielt und das Collegium humanitatis genannt wurde. Diese Anstalten besuchte Pestalozzi der Reihe nach; als Fachstudium ergriff er zuerst die Theologie, welche er aber nach einigen unglücklichen Versuchen im Predigen mit der Rechtswissenschaft vertauschte. Doch auch die letztere sagte ihm, dem feurigen Gemüthsmenschen, nicht zu, und er verließ daher 1767 die Schule

ganz, um sich der Landwirtschaft zu widmen. Unter den Lehrern Pestalozzi's sind Bodmer und Breitinger, die bekannten Förderer der deutschen Nationalliteratur, die bedeutendsten. Namentlich übte Bodmer durch seine Begeisterung für Natur und Natürlichkeit, sowie für das Glück, die Bildung und Freiheit des Volkes eine nachhaltige Wirkung auf Pestalozzi aus. Einen noch tieferen Eindruck machte auf ihn Rousseau's Emil, den er schon während seines Schullebens kennen lernte. „Sowie Rousseau's Emil erschien, erzählt Pestalozzi selbst, war mein im höchsten Grade unpraktischer Traumsinn von diesem ebenso im höchsten Grade unpraktischen Traumbuch enthusiastisch ergriffen. Ich verglich die Erziehung, die ich im Winkel meiner mütterlichen Wohnstube und auch in der Schulstube genoß, mit dem, was Rousseau für die Erziehung seines Emil ansprach und forderte. Die Hauserziehung, sowie die öffentliche Erziehung aller Welt und aller Stände erschien mir unbedingt als eine verkrüppelte Gestalt, die in Rousseau's hohen Ideen ein allgemeines Heilmittel gegen die Erbärmlichkeit ihres wirklichen Zustandes finden könne und zu suchen habe. Auch das durch Rousseau neubelebte, idealisch begründete Freiheitssystem erhöhte das träumerische Streben nach einem größeren, segensreichen Wirkungskreis für das Volk in mir.“

Auch die Schweiz war damals von dem allgemeinen Sittenverderben angesteckt, und insbesondere lastete daselbst der Druck und die Ungerechtigkeit der aristokratischen Geschlechter auf den niederen Volksclassen eben so schwer, wie in Frankreich und Deutschland der Despotismus der Fürsten und des Adels. Um nun den Unterdrückten, namentlich den armen Landbewohnern helfen zu können, wollte sich Pestalozzi in der Mitte des Volkes selbst eine Existenz gründen und wandte sich daher, wie oben angedeutet, der Landwirtschaft zu. Nachdem er bei einem tüchtigen Landwirte im Kanton Bern das Erforderliche gelernt zu haben glaubte, kaufte er 1768 bei dem Dorfe Birr im Aargau eine große Strecke unfruchtbaren Haidelandes, ließ sich daselbst ein Haus bauen und legte eine große Krappflanzung an; die ganze Besitzung nannte er „Neuhof.“ Das Geld zu diesem Unternehmen hatte er, in Aussicht auf eine günstige Heirat, von einem Züricher Kaufmann geliehen. Seine Braut, die er schon während der Studienzeit

kennen gelernt hatte, war Anna Schultheß, die Tochter eines vermögenden Kaufmanns in Zürich. Im Jahre 1769 zog sie als seine Gemahlin im „Neuhof" ein.

Allein das Glück des jungen Paares wurde bald getrübt. Die Wirtschaft gedieh nicht, der Gläubiger zog sein Kapital zurück, das Vermögen der jungen Frau ging größtentheils verloren. Die Schuld dieses Mißgeschickes mißt Pestalozzi ausschließlich sich selbst, seiner vollständigen Untüchtigkeit bei. Er habe immer das Höchste angestrebt, aber aller Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem praktischen Vorgehen entbehrt. „Unaussprechlich groß war bei der Eigenheit meines Sinnes der Contrast dessen, was ich wollte, mit dem, was ich that und mit dem, was ich konnte."

Da faßte Pestalozzi einen neuen Plan: er wollte seinen Neuhof zu einer „Armenerziehungsanstalt" machen. Die Städte Basel, Zürich und Bern unterstützten das Unternehmen, und 1775 wurde das Institut mit 50 armen Kindern eröffnet. Im Sommer sollten dieselben mit Feldarbeiten, im Winter mit Spinnen und Weben beschäftigt werden; der Unterricht sollte die Freistunden ausfüllen, oder die Handarbeiten begleiten. Die Bedürfnisse der Anstalt wollte man, wenigstens zum Theil, aus dem durch die Arbeit der Kinder erzielten Erwerb bestreiten. Das neue Unternehmen wurde mit Begeisterung begonnen, gerieth aber bald in Verfall. Die Kinder waren träge, ungeschickt und anspruchsvoll, ihre unverständigen Eltern arbeiteten bei ihren häufigen Besuchen auf dem Neuhof aller Ordnung entgegen. Allein das Hauptübel war wieder, daß Pestalozzi nicht konnte, was er wollte; daß er der „soliden Fabriks-, Menschen- und Geschäftskenntnisse" entbehrte, die sein Unternehmen erforderte. Daher gerieth die Anstalt in Unordnung, Mißcredit und pekuniäre Bedrängniß, was 1780 zu ihrer gänzlichen Auflösung führte. Pestalozzi war nun verarmt, verlassen und hatte alles Vertrauen zu sich selbst verloren. Doch hielt er sich, wenn auch unter den kümmerlichsten Verhältnissen, noch 18 Jahre auf dem Neuhofe.

In dieser Zeit richtete er sein ganzes Sinnen auf die allgemeine Volkserziehung, gründete er zugleich seinen Ruf als pädagogischer Schriftsteller. Schon 1780 erschien die „Abendstunde eines Einsiedlers," ein Aufsatz, welcher die Grundgedanken aller

seiner späteren Bestrebungen enthält. Entwickelung aller menschlichen Anlagen und Kräfte zur Begründung einer selbstständigen, ehrenwerthen und glücklichen Existenz, allgemeine Menschenbildung als nothwendige Grundlage jeder Standes- und Berufsbildung, Ausgang aller Unterweisung und Uebung vom Naheliegenden, anschauliche Entwickelung wirklicher Einsicht im Gegensatze zum bloßen Wortwesen, Begründung eines tugendhaften Charakters und religiösen Sinnes als höchstes Ziel aller Erziehung, das sind die Hauptpunkte, um welche sich die „Abendstunde eines Einsiedlers" bewegt. — Diesem Aufsatze folgte 1781 „Lienhard und Gertrud," das bekannteste Werk Pestalozzi's, die einzige Schrift des berühmten Pädagogen, welche Diesterweg praktischen Lehrern empfiehlt. Das Buch hatte nach der Angabe seines Verfassers den Zweck, „eine von der wahren Lage des Volkes und seinen natürlichen Verhältnissen ausgehende bessere Volksbildung zu bewirken." . . . „Es war, sagt Pestalozzi, mein erstes Wort an das Herz der Armen und Verlassenen im Lande. Es war mein erstes Wort an das Herz derer, die für den Armen und Verlassenen im Lande an Gottes Statt stehen. Es war mein erstes Wort an die Mütter des Landes und an das Herz, daß ihnen Gott gab, den Ihrigen zu sein, was kein Mensch auf Erden an ihrer Statt sein kann. . . . Ich wollte durch mein Leben nichts, als das Heil des Volkes." — Die Hauptperson dieses pädagogischen Romans, Gertrud, ist Pestalozzi's Ideal. Ihre Haushaltung, ihr moralischer Einfluß auf den Gatten, besonders aber ihre Kinderzucht und ihre Lehrhaftigkeit wollte er allen Müttern als Muster vorhalten. Weil es mit den Schulen, besonders mit der Bildung der Lehrer sehr schlecht stand, die Vornehmeren aber entsittlichend und unterdrückend statt veredelnd und erhebend auf die niederen Stände wirkten, so wollte Pestalozzi „die Bildung des Volkes (auch den Unterricht) in die Hand der Mütter legen." — Man sieht, daß Pestalozzi, wie Rousseau, eine durchgreifende Verjüngung der Gesellschaft anstrebte; aber er wollte das aufwachsende Geschlecht nicht losreißen von seinem natürlichen Boden, sondern es in der Familienstube unter dem vorwiegenden Einflusse der Mutter zu edler Menschlichkeit heranbilden. Er betrachtete das Kind von Anfang an nicht als ein abstractes N a t u r wesen, sondern als ein

sociales Wesen in concreten, wahrhaft natürlichen Verhältnissen, denen gegenüber die Rousseau'schen Voraussetzungen als gesucht und künstlich erscheinen. Nur erwartete Pestalozzi ohne Zweifel von den Müttern mehr, als sie, von seltenen Ausnahmen abgesehen, zu leisten vermögen. — Erwähnt sei aus der Neuhofer Lebensperiode Pestalozzi's noch seine Schrift: „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechtes" (1798 erschienen). Sie enthält vieles, was an Rousseau erinnert, ist jedoch voll von originellen und praktischen Gedanken.

Schon lange sehnte sich Pestalozzi darnach, in einem neuen praktischen Wirkungskreise seinen Eifer für Volksbildung und Volksbeglückung bethätigen zu können. Jetzt fand sich hierzu Gelegenheit. In Folge der französischen Revolution hatte auch die Schweiz eine neue Staatsverfassung erhalten. Das katholische Volk von Unterwalden aber, durch einen Kapuziner aufgewiegelt, widersetzte sich der Neuerung. Um den Aufruhr niederzuwerfen, rückte 1798 französisches Militär in Unterwalden ein, verbrannte Stanz und richtete im Lande große Verheerungen an. Hunderte von Familienvätern verloren dabei das Leben. Nun galt es, die hilflosen Kinder zu retten. Pestalozzi erklärte sich hierzu bereit und entschloß sich, seinen Neuhof zu verlassen. Die Regierung räumte ihm das Kloster der Ursulinerinnen in Stanz ein, wohin er mit einer Haushälterin zog (Pestalozzi's Frau blieb inzwischen auf dem Neuhof), um den verwahrlosten Kindern einen Zufluchtsort, eine Stätte der Erziehung und Bildung zu bereiten. Er sammelte ihrer achtzig im Alter von vier bis zehn Jahren um sich; sie waren in allen Beziehungen im höchsten Grade verwildert, ohne Zucht, ohne Kenntnisse, ohne Ordnungsliebe, in Lumpen gehüllt, mit Schmutz, Krätze und Ungeziefer behaftet. Da wollte er nun Vater, Lehrer, Wirtschafts- und Zahlmeister, Hausknecht, fast auch Mutter und Dienstmagd in einer Person sein. Welch ein Versuch! „Ein Sehender, sagt er selbst, hätte ihn gewiß nicht gewagt; ich war zum Glücke blind, sonst hätte ich ihn auch nicht gewagt." — Den Unterricht verband er, wie im Neuhof, mit der Arbeit, doch erkannte er die Unzweckmäßigkeit dieses Verfahrens. Um besser vorwärts zu kommen, versuchte er, die größeren Kinder als Lehrer der kleineren zu verwenden; auch führte er das takt-

mäßige Sprechen im Chore ein. Mit der größten Selbstverleugnung arbeitete er an dem leiblichen, geistigen und sittlichen Gedeihen seiner Pfleglinge, und in kurzer Zeit erzielte er manch schönen Erfolg. Allein es fehlte seiner Anstalt an genügenden Mitteln zur Subsistenz und zur Erhaltung der Ordnung. Pestalozzi hatte mehr unternommen, als ein Mensch zu leisten vermag, und seine Anstalt würde sich wahrscheinlich von selbst aufgelöst haben, wenn sie nicht durch äußere Umstände ein Ende gefunden hätte. Schon im Sommer 1799 richteten die Franzosen ein Militärspital in den Klostergebäuden ein; die meisten der noch anwesenden Kinder zerstreuten sich, den Rest übernahm ein Geistlicher.

Nachdem sich Pestalozzi einigermaßen erholt hatte, trat er (im Herbst 1799) als Lehrer in die Elementarschule zu Burgdorf im Kanton Bern ein. Aber schon vor Ablauf eines Jahres gab er diesen Posten auf und gründete (1800) in dem genannten Orte mit dem Schullehrer Krüsi aus Appenzell und einigen Gehilfen eine eigene Erziehungsanstalt. Im nächsten Jahre verfaßte er das Buch „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten.“ Freilich entspricht der Inhalt des Buches wenig seinem Titel: es sind glühende Ergüsse über die verdorbene Bildung und die Schlechtigkeit der Vornehmen, über die elenden Zustände und die Verkommenheit des verlassenen und gedrückten Volkes und Vorschläge zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung überhaupt. Mit besonderem Nachdruck entwickelt hier Pestalozzi, „daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniß sei,“ auch die Grundlage der religiösen Entwickelung, sofern die Gefühle der Ehrfurcht, Liebe und Dankbarkeit erst dann auf Gott gerichtet werden können, wenn sie vorher in dem Verhältniß des Kindes zur Mutter entstanden seien. Dies ist ohne Zweifel richtig. Dagegen ist es eine Verkümmerung und zum Theil eine Entstellung des obersten Bildungsprincips, wenn Pestalozzi die sinnliche Anschauung auf die drei Hauptpunkte: Zahl, Form und Wort zurückführt. Denn außer Zahl und Form gibt es noch viele andere Kategorieen des sinnlichen Seins, und das Wort als solches gibt über die Dinge gar keine anschauliche Auskunft. Die auffallende Ueberschätzung und breite Ausdehnung mechanischer

Sprechübungen war eine große, gerade der Anschaulichkeit widersprechende Verirrung Pestalozzi's. Es fehlte ihm eben eine gründliche wissenschaftliche Schulung und ein umsichtiges Denken. Daher verfällt er auch bei seinen praktischen Vorschlägen über den Unterricht in Geographie, Geschichte, Natur- und Menschenkunde trotz der Ahnung des Richtigen in Mechanismus, Künstelei und leeres Wortwesen. Und wenn er meint, daß das Kind vor allen anderen Objecten seinen eigenen Leib genau betrachten müsse, so thut er abermals einen Fehlgriff; denn dem Blick des Kindes liegt der eigene Körper zu nahe. Uebrigens war Pestalozzi im Irrthume, wenn er hoffte, daß die Mütter nach seiner Weise Lehrerinnen werden könnten. An die Väter dachte er fast nie, und die Idee einer planmäßigen Bildung der Volksschullehrer hat er nicht so klar erfaßt, wie andere Pädagogen seiner und früherer Zeit. Auch stand er selbst als praktischer Lehrer in methodischer und disciplinarischer Geschicklichkeit hinter einem mittelmäßigen Dorfschullehrer unserer Zeit zurück. Er lehrte planlos, kümmerte sich weder um den Stundenschlag noch um die Abspannung der Kinder, vernachlässigte das Lesen und Schreiben, entwickelte und wiederholte nichts, sah nicht auf Ordnung und Zweckmäßigkeit in den Beschäftigungen der Kinder, arbeitete nur mit den Massen und sah nicht auf die Einzelnen, verwendete fast alle Zeit auf Vorsagen und Nachsprechenlassen von Sätzen, die die Kinder zum Theil nicht verstanden, legte nicht einmal Werth auf correctes und wollautendes Sprechen. Das Große an seiner Lehrthätigkeit war sein rastloser Eifer, seine Selbstverleugnung, seine Begeisterung für Wahrheit und Menschenglück. Gelernt wurde wenig, aber die Kinder waren glücklich durch den Geist der Liebe, welcher auf sie ausströmte und wurden durch den reinen und feurigen Sinn Pestalozzi's für alles Gute erwärmt. Sein Mitarbeiter Krüsi charakterisirt ihn folgendermaßen: „Bei gewöhnlichen Prüfungen für Schulamtscandidaten wäre Pestalozzi wol überall durchgefallen. Seine Aussprache war hart und in manchen Lauten unrein, seine gewöhnliche Schrift so unleserlich, daß selbst geübte Kaufleute und Gelehrte sie nicht gut zu entziffern vermochten; seine Rechtschreibung theils veraltet, theils mangelhaft, und die Interpunktion blieb meist ganz weg. Auf die Grammatik nach gewöhnlichem Zuschnitt

hielt er nicht viel; auch von Katechisationen versprach er sich nicht diejenigen Früchte, die man anderwärts davon erwartet, legte sich daher auch nicht auf dieselben, weil sie nach seiner Ansicht zu vielseitige Sach- und Sprachkenntnisse voraussetzten, um in Volksschulen recht betrieben werden zu können. In der Arithmetik kannte er nur Zahlenoperationen im Allgemeinen, hätte aber kaum eine mehrzifferige Multiplication oder Division ausführen können. Einen geometrischen Lehrsatz zu beweisen, hat er wol in seinem Leben nicht versucht. Von Zeichnen war nicht die Rede. An Pflanzen, Steinen und anderen Naturerzeugnissen fand er zwar großes Vergnügen, sammelte aber wie ein Kind nur nach auffallenden Eigenthümlichkeiten, ohne ihre Arten und Geschlechter zu kennen, ohne dieselben nach wissenschaftlichen Merkmalen bestimmen zu können. Singen konnte er ebenso wenig. Ohne Widerrede stand er in den gewöhnlichen Schulkenntnissen und Schulfertigkeiten einem gebildeten Dorfschulmeister bedeutend nach. — Aber er besaß unendlich Höheres, als was irgend ein Lehrkurs ihm hätte geben können. Ob er auch von Vielem, was in der Schulwelt gäng und gäbe ist, kaum Kunde nahm, so kannte er dagegen, was zahllosen Lehrern verborgen bleibt: den menschlichen Geist und die Gesetze seiner Entwickelung und Bildung, das menschliche Gemüth und die Mittel seiner Belebung und Veredelung und schaute, was so Vielen nach ihrem eingeschlagenen Lebensgang ein verschlossenes Buch sein und bleiben muß, in tausend Thatsachen und Erfahrungen den Gang des Menschengeschlechtes."

Da im Jahre 1803 das Schloß von Burgdorf, in welchem Pestalozzi sein Institut hatte, zu Regierungszwecken in Verwendung genommen wurde, so mußte er es verlassen; die Regierung von Bern räumte ihm aber dafür das Kloster von Münchenbuchsee ein. Hier blieb Pestalozzi nur kurze Zeit. Schon 1805 verlegte er sein Institut nach Iferten (Yverdon) am Neuenburger See und hielt es daselbst bis 1825. In dieser Zeit erstieg Pestalozzi den Gipfel seines Ruhmes. Aus der Schweiz, aus Frankreich, aus Deutschland und Italien, selbst aus Spanien, Rußland und Nordamerika wurden ihm zahlreiche Zöglinge zugeführt. Begeisterte Jünglinge schlossen sich ihm an, um sich zu Lehrern zu bilden und seine Gehilfen zu werden. Aus den verschiedenen

Ländern kamen Fürsten und Herren, Beamte und Pädagogen nach Iferten, um die Anstalt und die Männer kennen zu lernen, von denen eine neue Volksbildung ausgehen und überallhin verbreitet werden sollte. Allein trotz alledem war Pestalozzi's Institut keine Musteranstalt. Das „Familienleben," von dem man viel sprach, die häusliche Ordnung und Einrichtung war sehr mangelhaft, namentlich seit dem 1815 erfolgten Tode der Frau Pestalozzi's. Den meisten Lehrern fehlte es an gründlicher Bildung, für ihre Fortbildung geschah fast gar nichts, ein einheitliches Zusammenwirken nach einem festen Plane bestand nicht, um der vielen Besuche willen unterbrach man fast täglich die ohnehin nur lockere Lehrordnung, die Erziehungs- und Unterrichtsresultate waren im Durchschnitte nicht besonders günstig, die öffentliche Meinung erklärte sich theilweise und mitunter sehr heftig gegen das Institut, innerhalb desselben untergruben Parteiungen den Frieden und das Gedeihen, ja es entstanden skandalöse Streitigkeiten und Processe zwischen den verschiedenen Lehrern, in die auch Pestalozzi selbst verwickelt wurde, der leider niemals die Menschenkenntniß, die Regierungstüchtigkeit, den pädagogischen Scharfblick, die wirtschaftliche Umsicht, die methodische Geschicklichkeit, kurz niemals die Fähigkeit erlangte, welche der Leiter eines Erziehungsinstituts bedarf. Hätte nicht am Anfange des 19. Jahrhunderts eine ganz außerordentliche Begeisterung für pädagogische Ideen geherrscht, so würde Pestalozzi's Institut noch viel eher verfallen sein, als dies in der That geschah. Im Jahre 1824 sah Pestalozzi sich genöthigt, die Armenanstalt, welche er einige Jahre vorher mit seinem Institut verbunden hatte, aufzulösen, und im nächsten Jahre schloß er dieses selbst, weil es nicht mehr den nöthigen Ertrag brachte. Verarmt und voller Verzweiflung zog sich der Greis auf den Neuhof zu seinem Enkel zurück. Hier schrieb er noch seinen „Schwanengesang" und seine „Lebensschicksale," zwei eben so lehrreiche als rührende Schriften. Am 15. Februar 1827 ließ sich Pestalozzi, da er erkrankt war, zu ärztlicher Behandlung nach Brugg bringen. Hier starb er am 17. Februar; zwei Tage später senkte man ihn auf dem Friedhofe von Birr in die Erde. Dort setzte ihm der Kanton Aargau 1846 ein Denkmal mit folgender Inschrift: „Hier ruht Heinrich Pestalozzi, geb. in Zürich

am 12. Jan. 1746, gest. in Brugg am 17. Hornung 1827, Retter der Armen auf Neuhof, Prediger des Volkes in Lienhard und Gertrud, zu Stanz Vater der Waisen, zu Burgdorf und Münchenbuchsee Gründer der neuen Volksschule, zu Iferten Erzieher der Menschheit: Mensch, Christ, Bürger; Alles für Andere, für sich Nichts. Segen seinem Namen!"*)

Die Geschichte würde sich an ihrer heiligsten Pflicht, an der Wahrheit, und zugleich an ihrer bildenden Kraft versündigen, wenn sie Pestalozzi's Schwächen verschweigen, oder mit dem mythischen Nimbus verhüllen wollte, der sich um den großen Pädagogen gebildet hatte. Die Quellen seiner Irrungen und Mißerfolge sind im Obigen großentheils nachgewiesen worden. Aber eine muß noch angezeigt werden. Dies war nämlich Pestalozzi's Unbekanntschaft mit den Bestrebungen und Leistungen der meisten großen Pädagogen, welche theils vor ihm gelebt hatten, theils zu seiner Zeit lebten. Von Comenius, von Francke und seiner Schule, von den Philanthropisten, von Rochow, Felbiger, Kindermann u. s. w. scheint der auf seine Schweiz beschränkte Pestalozzi so viel wie nichts gewußt zu haben. Gesteht er doch selbst einmal, daß er seit dreißig Jahren kein Buch gelesen habe. Und nun wollte er die ganze Pädagogik theoretisch und praktisch von vorn anfangen, suchte Grundsätze und Kunstgriffe, die längst bekannt und selbst vollkommener ausgebildet waren, als es Pestalozzi geahnt hat. — Sein Ruhm und sein Verdienst aber kann durch keine Kritik ausgelöscht werden. Die Liebe und Bewunderung aller Freunde der Volksbildung und Volkswolfahrt ist ihm für alle Zeiten gewiß. Er hat sie sich erworben durch seine heilige Begeisterung, sein unablässiges Streben, sein Dulden und Leiden für die große Sache der Menschenbildung. Dazu kommt ein zweites Moment: Pestalozzi hat die ethischen und psychologischen Grundlagen aller Pädagogik aufgedeckt. Seine Grundtendenz war, wie er selbst sagt: „Die Ausbildung der Menschheit durch das Wesen ihrer Natur selber zu bestimmen" und insbesondere nachzuweisen, „daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniß sei". Und so ist er in der That der anregendste und einflußreichste aller Pädagogen geworden. Seine Schriften dürfen, wenn sie auch nicht geeignet sind, Anfänger im Erziehungs- und Lehrfache in die Theorie und Praxis ihres Berufs einzuführen, doch um ihrer hohen Gedanken und ihres edlen Geistes willen nie in Vergessenheit gerathen und sollten namentlich in jeder Lehrerbibliothek

*) Weiteres über Pestalozzi siehe „Nachtrag".

vorhanden sein. Wir empfehlen die Ausgabe von Seyffahrt: „Pestalozzi's sämmtliche Werke" (Brandenburg 1869—1872).

§ 38. Fröbel; der Kindergarten.

Die von Pestalozzi ausgegangene pädagogische Begeisterung wirkte besonders auf diejenigen Erziehungsbestrebungen förderlich ein, welche aus barmherziger Menschenliebe entspringen. Armenschulen, Waisenhäuser, Erziehungsinstitute für Blinde, Taube, Blödsinnige, Anstalten zum Ersatz der mangelnden mütterlichen Pflege und Aufsicht (Krippen und Bewahranstalten), Rettungshäuser für sittlich verwahrloste Kinder sind vielfach von dem Liebeseifer des schweizerischen Pädagogen berührt und befruchtet worden. Hat man doch in Anerkennung dieser Thatsache manche Anstalten und Unternehmungen werkthätiger Liebe „Pestalozzistifte", „Pestalozzivereine" genannt.

Auch die Kindergärten verdanken der von Pestalozzi hervorgerufenen pädagogischen Bewegung ihre Entstehung. Ihr Urheber war Friedrich Fröbel, ein Thüringer, geboren den 21. April 1782 in dem fürstlich rudolstädtischen Dorfe Oberweißbach, wo sein Vater Pfarrer war. Den ersten Unterricht erhielt er im elterlichen Hause; vom 10.—14. Jahre besuchte er die Volksschule im Städtchen Stadtilm. Hierauf kam er zu einem Förster im Thüringer Walde auf die Lehre. Im Jahre 1799 ging er nach Jena, um an der dortigen Universität mathematische und naturwissenschaftliche Vorlesungen zu hören. Nachdem er ferner eine kurze Zeit bei einem mecklenburgischen Edelmann als Secretär gedient, dann in Bamberg im Baufach Verwendung gesucht hatte, ging er 1805 nach Frankfurt a. M., wo er den Schuldirector Gruner kennen lernte, auf dessen Rath er das Lehrfach ergriff. Im Jahre 1808 ging Fröbel mit zwei Knaben, welche ihm zur Erziehung anvertraut waren, nach Iferten zu Pestalozzi, wo er zwei Jahre lehrend und lernend verweilte. Unter dem Einflusse der mächtigen Anregung, welche Fröbel hier empfangen hatte, strebte er fortan unablässig nach Selbstvervollkommnung und nach einem weiteren Ausbau des Erziehungswesens. Zunächst ging er (1810) nach Göttingen, dann (1811) nach Berlin, um sich an den dortigen Universitäten weiter auszubilden. Nachdem er als Freiwilliger an dem deutschen Befreiungskrieg theilgenommen hatte, erhielt er einen Posten an dem königlichen Museum für Mineralogie

in Berlin. Im Jahre 1817 gründete er mit seinen Freunden Middendorff und Langethal zu Keilhau in Thüringen eine Erziehungsanstalt, welche, ein Seitenstück der Schnepfenthaler, seit 1829 von Barop, einem jüngeren Mitarbeiter Fröbel's fortgeführt wurde und noch jetzt besteht. Fröbel selbst hatte während seiner Wirksamkeit in Keilhau seine pädagogischen Gedanken in einer 1826 unter dem Titel „Menschenerziehung" erschienenen Schrift niedergelegt. Da das Institut zu Keilhau, nachdem es rasch zur Blüte gekommen war, aus verschiedenen Gründen in Verfall gerieth, so zog sich Fröbel von demselben zurück und verlebte das nächste Jahrzehnt theils in der Schweiz, theils in Berlin. In dieser Zeit kam ihm mehr und mehr die bedeutende Wichtigkeit der Kleinkindererziehung zum Bewußtsein, in Folge dessen er die Idee einer Anstalt faßte, welche den vorschulfähigen Kindern eine allseitige und planmäßige Uebung ihrer Kräfte gewähren, also eine Lücke im gesammten Bildungssysteme ausfüllen sollte. Und so eröffnete er 1840 zu Blankenburg bei Rudolstadt den ersten „Kindergarten". Der Name des Instituts sollte einerseits darauf hinweisen, daß ein Garten sich besonders gut zum Aufenthalte der Kleinen eigne, anderseits symbolisch die Kinder als Pflanzen eines Gartens bezeichnen. Durch That, Wort und Schrift wirkte seitdem Fröbel für die Verbreitung und Verwirklichung seiner Idee. In verschiedenen deutschen Städten (in Dresden, Hamburg u. s. w.) hielt er Vorträge, wodurch er zahlreiche Kindergärten ins Leben rief. Zwar erlebte er noch, daß in Preußen durch den Minister Raumer, welcher in der Sache Fröbel's Socialismus und Atheismus witterte, die Kindergärten verboten wurden (1851); allein trotzdem durfte er am Ende seiner Laufbahn mit Zuversicht seine Schöpfung als gesichert betrachten. Er starb am 21. Juni 1852 zu Marienthal bei Liebenstein im Meiningischen.

Der Kindergarten steht offenbar im Gegensatze zu einem Hauptgedanken Pestalozzi's: denn dieser wies ausschließlich der Mutter und der Wohnstube die Aufgabe zu, welche Fröbel zu einem guten Theile für die Kindergärtnerin und den Kindergarten in Anspruch nimmt. In Rücksicht auf die häuslichen Erziehungsverhältnisse, wie sie nun einmal sind, muß man anerkennen, daß Fröbel einen richtigeren Blick hatte, als Pestalozzi. Doch wollte

Fröbel die häusliche Erziehung nicht überflüssig machen, sondern nur ergänzen und zugleich verbessern. Wo die dem Säuglingsalter entwachsenen Kinder, sei es in Folge eines harten Schicksals oder in Folge von Pflichtvergessenheit, der mütterlichen Obhut und Leitung entbehren, da soll der Kindergarten darbieten, was im Hause fehlt; wo aber günstige Erziehungsverhältnisse bestehen, da soll er den Müttern eine Erleichterung gewähren und zugleich den Kindern einen weiteren Lebenskreis eröffnen. Der Kindergarten soll das Kind aus der Familienstube zum Verkehr mit seines Gleichen führen, dabei aber dem Hause ein Vorbild für die Behandlung der Kleinen geben, überdies dem weiblichen Geschlechte Gelegenheit und Anleitung zur Ausbildung für seinen erziehlichen Beruf darbieten, weshalb auch ein pädagogisches Seminar für Erzieherinnen mit dem Kindergarten verbunden sein soll. Fröbel selbst sprach sich im Jahre 1843 über den Zweck des Kindergartens folgendermaßen aus: „Er soll Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern ihnen auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung geben, ihren Körper kräftigen, ihre Sinne üben und den erwachenden Geist beschäftigen und sie sinnig mit der Natur und der Menschenwelt bekannt machen, besonders auch Herz und Gemüth richtig leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit sich selbst hinführen.“

Die Hauptmittel zur Erreichung des eigentlichen Kindergartenzweckes sind geregelte, systematisch geordnete Spiele und Handarbeiten, beide berechnet auf scharfe Ausprägung, Erweiterung und Darstellung des kindlichen Anschauungskreises. Fröbel bot den Kindern nach und nach eine Reihe von Beschäftigungsmitteln („Spielgaben“) dar: die Kugel in Gestalt von verschiedenfarbigen Bällen, die Walze, den Würfel, ganz und in verschiedenen Zerlegungen, den Baukasten, Täfelchen und Stäbchen zum Legen von Figuren, ferner Papier zum Flechten, Falten, Ausstechen und Ausschneiden. Hieran können sich Uebungen im Zeichnen und im plastischen Gestalten (aus Thon) schließen. Alles wird besprochen, passende Erzählungen werden eingeflochten, die verschiedenen Objecte und Beschäftigungen werden in leichten Reimen geschildert, welche zugleich den Text zu einfachen Gesängen bilden. Bewegungsspiele, meist von Gesang begleitet, wechseln mit den geistigen

Spielen ab; wo möglich sollen die Kinder auch zur Pflege und Beobachtung von Pflanzen und Thieren angeleitet werden.

Mancherlei Umstände erschwerten die Anerkennung und Verbreitung der Bestrebungen Fröbels. Hier stießen sie auf Gleichgiltigkeit, dort auf Vorurtheile und Mißverständnisse. Nicht selten kamen sie auch dadurch in üblen Ruf, daß sie von Personen vertreten wurden, denen es an Verständniß und Geschick fehlte, oder daß man gar ein schwindelhaftes Gewerbe aus dem Kindergarten machte. Dazu kam, daß Fröbel selbst seine an sich so einfache Idee in eine weitschweifige und dunkle Theorie hüllte, überdies den Vorwurf der Verkünstelung, Schematisirung und Verfrühung der kindlichen Entwickelung auf sich zog, auch in seinen zahlreichen Kinderliedchen, mit denen er alles Vorkommende besang, neben vielem Schönen manches Geschmacklose zu Tage förderte. Zum Glück war aber Fröbel ein vortrefflicher Mensch und ein Meister in Behandlung der Kinder. Alle begeisterungs- und urtheilsfähigen Personen, welche ihm nahe traten und ihn in seinem Wirken beobachteten, fühlten sich an ihn gefesselt und erkannten eben so unumwunden sein lauteres Wesen und seine edle Begeisterung für Menschenglück, wie seine Virtuosität im Umgange mit den Kleinen an. So Diesterweg, dessen gewichtige Stimme zur Anerkennung Fröbel's viel beitrug. Am meisten hat die geistreiche und eifrige Frau Bertha von Marenholz-Bülow zur Verbreitung der Kindergartensache in Deutschland, Frankreich, England u. s. w. beigetragen. Neben ihr wirkten Wichard Lange, Karl Schmidt, Köhler in Gotha und viele Andere für Fröbels Idee. Und so sind denn allmälig weithin Kindergärten in großer Anzahl entstanden, mit denen an manchen Orten (Hamburg, Gotha, Berlin, Leipzig, Dresden, Wien u. s. w.) auch pädagogische Bildungsanstalten für das weibliche Geschlecht verbunden sind. Ein sehr glücklicher Gedanke menschenfreundlicher Vereine ist es, die Bestrebungen Fröbel's durch sogenannte „Volkskindergärten" auch den Kindern armer Leute zu Gute kommen zu lassen.

Die Literatur über den Kindergarten ist bereits sehr groß. Fröbel's eigene Schriften wurden von Wichard Lange herausgegeben (drei Bände, Berlin 1862).

§ 39. Ausbildung der Erziehungswissenschaft.

Mit Fröbel ist die Reihe der Männer, welche der pädagogischen Praxis ein neues Gebiet eröffneten, für jetzt geschlossen. Es liegt uns nun nahe, den Blick auf diejenigen Männer zu richten, welche in hervorragender Weise an der kritischen Sichtung, der systematischen Ordnung, der weiteren Ausbildung und praktischen Anwendung der seit dem 17. Jahrhundert in Fluß gekommenen pädagogischen Ideen gearbeitet und so eine Wissenschaft der Erziehung und des Unterrichts geschaffen haben.

Da tritt uns zuerst August Hermann Niemeyer entgegen, geboren 1754 und gestorben 1828 zu Halle, Director der Francke'schen Stiftungen. Seine „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" (1796) faßten zum erstenmale die deutsche Pädagogik in ein abgerundetes System zusammen und enthalten zugleich einen der frühesten Versuche einer Geschichte der Pädagogik. Als Princip der Erziehung stellt Niemeyer die harmonische Ausbildung aller menschlichen Anlagen und Kräfte auf. Seine „Grundsätze", an deren Ausbau er dreißig Jahre lang arbeitete, und deren 8. Auflage er noch selbst besorgte, erweiterten sich allmälig zu einem Werke von 3 starken Bänden und sind noch jetzt eine Zierde der pädagogischen Literatur.

Fr. H. Ch. Schwarz, geboren 1766 zu Gießen, gestorben 1837 zu Heidelberg, ist in den Grundgedanken der Erziehungs- und Unterrichtslehre minder klar als Niemeyer, bietet aber im Einzelnen eine Fülle treffender Bemerkungen und praktischer Rathschläge dar. Sein Hauptwerk ist die „Erziehungslehre", deren erster Band 1802 erschien. Der letzte (vierte), 1813 vollendet, enthält die „Geschichte der Erziehung", eine noch heute schätzenswerthe Arbeit. In der Lehrerwelt ist jedoch das von Curtmann neubearbeitete „Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik" (1805) bekannter geworden als die „Erziehungslehre". Als Princip der Pädagogik betrachtet Schwarz, seinen theologischen Standpunkt entschiedener als Niemeyer festhaltend, die Gottähnlichkeit.

Wie wir oben in Felbiger und Kindermann zwei katholische Geisteiche als praktische Schulmänner kennen lernten, so haben wir hier auch einige katholische Theologen (die selbstverständlich

einer freieren Geistesrichtung huldigten) als pädagogische Schriftsteller rühmend zu erwähnen, nämlich Sailer, Overberg, Graser, Hergenröther und Milde.

Joh. Mich. Sailer, geb. 1751, gest. 1832 als Bischof zu Regensburg, gab 1807 sein Buch „Ueber Erziehung für Erzieher" heraus. Diesterweg zeigt die 1830 erschienene 5. Auflage dieses Werkes in seinem „Wegweiser" mit folgenden Worten an: „Ein Product hoher reinster Begeisterung für Menschenwolfahrt durch Erziehung. Ein edler Geist spricht den Leser fast aus jeder Zeile an und belebt ihn für die höheren Dinge. Darum ein Buch für Jünglinge! Wer sich durch dasselbe nicht gehoben, erglüht, begeistert fühlt, an dem ist wenig verloren."

Bernhard Overberg, geboren 1754 im Osnabrückischen, gest. 1826 zu Münster, wo er Leiter der „Normalschule" war, hochverdient um die Bildung der Lehrer und Lehrerinnen in Westfalen, gab 1793 seine „Anweisung zu einem zweckmäßigen Schulunterrichte im Hochstifte Münster" heraus (7. Auflage 1835), eine vom Geiste der Humanität und von Kinderliebe erfüllte, den praktischen Verhältnissen angepaßte und darum in ihrem Bereiche sehr wirksame Schrift.

Joh. Baptist Graser, geb. 1766 im Würzburgischen, wurde 1810 Schulrath in Bayreuth und starb daselbst 1841, nachdem er bereits 1825 seiner Freisinnigkeit wegen in den Ruhestand versetzt worden war. Seine Hauptwerke sind: „Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung" und „Elementarschule für's Leben". Er betonte am stärksten den Grundsatz, daß das Kind für's Leben erzogen werden müsse, und zwar habe der Mensch im Leben die „Divinität" d. h. „das Abbild des göttlichen Seins" darzustellen. Jedoch solle der Mensch nicht etwa selbst Gott werden, oder auch nur Gott ähnlich werden, sondern in seiner Weise nach möglichster Vollendung im Sein und Wirken streben. Uebrigens will Graser die Jugendbildung den Standes- (Berufs-) Verhältnissen, auf die er zu viel Gewicht legt, angepaßt wissen. Ein besonderes Verdienst erwarb er sich durch Erfindung und Begründung der Schreiblesemethode.

Joh. Baptist Hergenröther, Seminardirector und zuletzt Stadtpfarrer zu Würzburg, wo er 1835 starb, wurde, wie Sailer

und Graser, von den Orthodoxen heftig angefeindet und ist durch seine „Erziehungslehre im Geiste des Christenthums“ in weiteren Kreisen bekannt geworden. Diesterweg empfiehlt das Werk allen Lehrern mit großer Wärme.

Vincenz Milde, geboren am 11. Mai 1777 zu Brünn, wo sein Vater Buchbinder war, machte die Gymnasialstudien in seiner Vaterstadt und bereitete sich auf dem theologischen Seminare zu Wien für den geistlichen Beruf vor. Er erhielt 1800 die Priesterweihe, 1805 die Professur der Erziehungskunde an der Universität Wien, wurde 1810 Pfarrer zu Wolfpassing, dann zu Krems in Niederösterreich, 1823 Bischof von Leitmeritz, 1831 Fürsterzbischof von Wien, als welcher er 1853 starb. — Im Jahre 1813 gab Milde in zwei Bänden sein „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde“ heraus (2. Aufl. 1829, dritte 1843). Das Werk ist eine der ausgezeichnetsten Leistungen auf dem Gebiete der Pädagogik. Es stützt sich durchaus auf Anthropologie, ist planvoll angelegt, sorgfältig ausgearbeitet, voll schöner Gedanken und vernünftiger Rathschläge, frei von theologisirender Manier und confessioneller Engherzigkeit. Es beginnt mit „allgemeinen Vorbegriffen“ über die Anlagen des Menschen, über die Erregung und Leitung derselben durch die Erziehung, über die allgemeine, harmonische, zweck- und naturgemäße, die Individualitäten und Lebensalter beachtende, die freie Selbstthätigkeit des Zöglings erzielende Bildung; hierauf wird im ersten Bande die physische und die intellectuelle Erziehung, im zweiten die Bildung der Gefühle und des Begehrungsvermögens dargestellt. Milde legt ein umfassendes und gründliches Wissen, ein unbefangenes und selbstständiges Urtheil an den Tag; mit der Fachliteratur ist er wol vertraut, und er faßt sie durchaus objectiv auf. Die Schriften von Comenius, Locke, Rousseau, Basedow, Rochow, Campe, Salzmann, Guts-Muths, Niemeyer, Schwarz, Pestalozzi, Kant, Schiller und anderen bedeutenden Männern kennt er genau, und er citirt sie oft zur Bestätigung seiner eigenen Ansichten. Ueber die religiöse Jugendbildung sagt Milde unter Anderem: „Das Anleiten und mit Zwang verbundene Anhalten zu Gebräuchen, deren Sinn und Zweck die Kinder nicht kennen, zu Aeußerungen, deren Stimmungen sie nicht hegen, zum gedankenlosen Nachsprechen für sie sinnloser Formeln ist ohne

Zweifel schädlich. Da legt man den Grund zu dem elenden Mechanismus, der die Religion als eine Art Hofdienst ansieht und das Herz kalt und leer läßt, zur Abneigung und Gleichgiltigkeit gegen alles, was Religion heißt, und zu dem Irrglauben, der gewissen äußeren Handlungen eine magische Kraft beilegt." — Hätte man im Geiste Milde's das österreichische Bildungswesen gestaltet, so würde man ein halbes Jahrhundert für den Fortschritt gewonnen haben.

Zu den freisinnigen, daher vielgeschmähten, Theologen und Pädagogen der Luther'schen Kirche gehört Gustav Friedrich Dinter, geb. 1760 zu Borna in Sachsen, gest. 1831 zu Königsberg in Preußen. Um das Schulwesen machte er sich besonders als Seminardirector in Dresden und als Schulrath in Ostpreußen (Königsberg) verdient. Am stärksten war er in der Katechese, welche er durch seine schulmännische und literarische Thätigkeit außerordentlich förderte. Ueberhaupt hatte er stets die unmittelbare Schulpraxis im Auge, in der er selbst Meister war und besonders auf Uebung der Denkkraft hinarbeitete. Als das Wesen der gesammten Erziehung betrachtete er die harmonische Bildung aller Kräfte zur Erreichung der menschlichen Bestimmung, wobei er auf die freie sittliche Selbstbestimmung des Menschen den größten Werth legte. Unter seinen sehr zahlreichen, zum Theil veralteten, Schriften sind besonders „Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit", ferner die „Kleinen Reden an künftige Volksschullehrer" und seine Autobiographie noch heute lesenswerth. Von ihm rührt auch der treffende Ausspruch her: „Das Schulwesen ist ein Wagen, der auf vier Rädern herrollt. Sie heißen: Bildung, Besoldung, Aufsicht, Freiheit."

Heinrich Stephani (1761—1850), welcher in Baiern theils als protestantischer Pfarrer, theils als Schulrath wirkte, brachte den langen Kampf um eine bessere Lesemethode durch Ausbildung der Lautirmethode zu einem vorläufigen Abschluß. Seine Fibel (1802) und seine methodische Anweisung zum Leseunterrichte (1804) wurden hiefür entscheidend. Auch den Rechenunterricht suchte er, und zwar im Anschlusse an Pestalozzi, zu verbessern. Die erste wichtige Schrift allgemein pädagogischen Inhaltes von Stephani waren die „Grundlinien der Staatserziehungswissenschaft"

(1797), welche nachher im „System der öffentlichen Erziehung" (1805) weiter ausgeführt wurden. Mehr für die Praxis berechnet sind das „Handbuch der Unterrichtskunst" (1835) und das „Handbuch der Erziehungskunst" (1836). Als Aufgabe der Erziehung betrachtete Stephani die Entwickelung aller menschlichen Anlagen und Kräfte (Leib, Herz, Geist, Wille) zur sittlichen Selbstbestimmung; besonderen Nachdruck legte er auf die Ausbildung der praktischen Thatkraft für das bürgerliche Leben. Das ganze Schulwesen betrachtete und behandelte er als ein Gebiet der Staatsverwaltung, welches von der Gebundenheit an die Kirche befreit und unter die Leitung von Fachmännern gestellt werden müsse. Dabei fordert aber Stephani, daß die Entscheidung über die Art der Erziehung den Eltern zustehe. Der Staat habe nur Mittel und Hilfsanstalten für die pädagogischen Zwecke darzubieten; einen Zwang zur Benutzung dieser Mittel und Hilfsanstalten dürfe er nicht ausüben. — Durch heftige Bekämpfung der Kirchenlehre führte Stephani seine Versetzung in den Ruhestand herbei (1834).

Württemberg stellte einen Schulmann ersten Ranges in Bernhard Gottlieb Denzel, geb. 1773 zu Stuttgart, gest. 1838 zu Eßlingen, woselbst er besonders als Vorstand des Lehrerseminars höchst ersprießlich gewirkt hat. Seine „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre" wurde von Diesterweg ganz besonders hochgestellt. Wie Dinter die Katechese, Stephani und Graser den Leseunterricht, hat Denzel besonders den Anschauungsunterricht gefördert. Im Princip der Pädagogik war er der Sache nach mit jenen Männern einverstanden; das Bildungsziel nannte er „die möglichst vollendete Blüte der Humanität."

C. Ch. G. Zerrenner (1780—1852), hat sich als Schulinspector und Seminardirector zu Magdeburg und als pädagogischer Schriftsteller verdient gemacht. Unter seinen Werken sind die „Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft" und das „Methodenbuch für Volksschullehrer" die bedeutendsten. Die Arbeiten Zerrenners sind der fortgeschrittenen Methodik gegenüber zum Theil als veraltet zu betrachten.

Wilhelm Harnisch, geb. 1787 in der Provinz Brandenburg, 1812 Seminarlehrer in Breslau, 1822 Seminardirector in

Weißenfels, 1842 Pfarrer zu Elbei im Magdeburgischen, gest. 1864, hat eine große Anzahl tüchtiger Volksschulmänner gebildet. Das Seminar in Weißenfels brachte er zu hoher Blüte. Neben einer tüchtigen Berufsbildung leistete er den Leibesübungen (Baden, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Gartenarbeiten) Vorschub. Auch machte er sich um die Bildung der Taubstummen verdient. Unter seinen Schriften ist das „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen" die bedeutendste. Harnisch stellte das religiöse Element entschieden in den Vordergrund, erblickte im Ebenbilde Gottes das Ziel der Erziehung und neigte sich mehr und mehr zur Orthodoxie hin.

Der größte aller deutschen Volksschulmänner ist ohne Zweifel Adolf Diesterweg, geb. am 29. Oktober 1790 zu Siegen in der Provinz Westphalen, gest. am 7. Juli 1866 zu Berlin. Als Seminardirector zu Mörs in der Rheinprovinz (1820—1832) und zu Berlin (1832—1847), sowie als Schriftsteller ist er von unermeßlichem Einflusse auf die Bildung des deutschen Lehrerstandes und auf die innere Entwickelung der Volksschule gewesen. Daß er der entschieden freisinnigen Richtung huldigte, ist allgemein bekannt; auch er wurde hiefür vorzeitig in den Ruhestand versetzt (1847), in welchem er aber eine sehr energische Thätigkeit durch die Feder entfaltete. Von den Schriften Diesterweg's seien hier nur genannt: „Rheinische Blätter" (seit 1827), „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" (unter Mitwirkung anderer Schulmänner), „Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde", „Jahrbuch für Lehrer" (16 Bände). Groß ist Diesterweg als Methodiker, speciell in den mathematischen Fächern und im Sprachunterrichte, noch größer als Kämpfer für die Freiheit und den Fortschritt der Schule. Man müßte die ganze rationelle Unterrichtslehre wiederholen und ausführlich in die Gestaltung der Volksschule eingehen, wenn man seine Verdienste nachweisen wollte. Er ist der Reaction, welche auf die berüchtigten preußischen Regulative lossteuerte, unterlegen; aber was er gewirkt hat, kann nicht ausgelöscht werden. (Vergl. Langenberg: „Adolf Diesterweg. Sein Leben und seine Schriften." Frankfurt a. M. 1867 u. 1868.)

Noch erwähnen wir Heinrich Gräfe, geb. 1802 zu Buttstädt im Weimarischen, gest. 1870 zu Bremen, wo er Director der Bürgerschule war. Seine „Allgemeine Pädagogik" und „Deutsche Volksschule" sind nicht eben originell, in den Grundgedanken auch unklar und einseitig, enthalten aber manche werthvolle praktische Winke. Das Ziel der Erziehung erblickt Gräfe darin, daß der Zögling „mit Einsicht und Willensstärke nach der Erreichung seiner Bestimmung oder nach Vollbringung des göttlichen Willens im Geiste des Erlösers" streben lerne. Ausdrücklich nach theologischen Gesichtspunkten ist die Erziehungslehre neuerdings dargestellt worden von Dursch (Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens, 1851) und von Palmer (Evangelische Pädagogik, 1852).

Aus der Frauenwelt ragt als pädagogische Schriftstellerin namentlich hervor Karoline Rudolphi (geb. 1754 zu Magdeburg, gest. 1811 zu Heidelberg) durch ihr „Gemälde weiblicher Erziehung", 2 Bände, Heidelberg, 1811.

Von den deutschen Philosophen haben sich besonders folgende um die Pädagogik verdient gemacht. Immanuel Kant, geb. 1724 und gest. 1804 zu Königsberg, empfahl das Unternehmen der Philanthropinisten der öffentlichen Aufmerksamkeit, hielt als Universitätsprofessor auch Vorlesungen über Anthropologie und Pädagogik und zog diese Fächer in den Bereich seiner schriftstellerischen Thätigkeit. Eine Pädagogik in systematischer Ordnung und Vollständigkeit hat er nicht aufgestellt; seine Hauptkraft war der Philosophie gewidmet, ihn die jedoch vielfach auch auf pädagogische Fragen führte. Die Erziehungskunst betrachtete er als die höchste und schwerste Aufgabe, welche dem Menschen gestellt werden könne. Daher müsse die Pädagogik zu einem ernsten Studium gemacht, die Erziehung müsse vom Mechanismus befreit und zu einer durch Wissenschaft geleiteten Kunst erhoben werden. Die Kinder sollen nicht nach bloßem Herkommen für den gegenwärtigen, sondern der Idee der Menschheit gemäß für einen künftigen besseren Zustand der Gesellschaft erzogen werden. Der Erziehungsplan soll nicht beschränkt und engherzig, sondern kosmopolitisch sein. Ausbildung des Menschen zur Erfüllung der mannigfaltigen Zwecke seines Daseins ist nach Kant die Aufgabe der Erziehung. Am eingehendsten behandelt er die

praktisch=sittliche Seite derselben, wobei er die Forderung aufstellt, daß dem Religionsunterrichte ein gründlicher, aus der Vernunft entwickelter Moralunterricht vorangehen müsse. Denn erst müsse Gottes Werk (Gewissen, Sittengesetz, Vernunft) erkannt sein, bevor Gott selbst erkannt werden könne. — Die hohe Achtung, welche Kant dem Erziehungswesen und der Erziehungswissenschaft erwies, die sinnreichen Gedanken, welche er über pädagogische Fragen aus=sprach, haben in weiten Kreisen anregend und förderlich gewirkt.

Joh. Gottlieb Fichte, geb. 1762 in der sächsischen Ober=lausitz, gest. 1814 in Berlin, wies in seinen feurigen „Reden an die Deutsche Nation" (1808) auf Pestalozzi als den Begründer einer neuen Erziehung hin und erkannte in deren Fortbildung zu einer planmäßigen Staatspädagogik das sicherste Mittel zur Wiederaufrichtung des niedergeworfenen deutschen Volkes. „Ich will euch den Beweis führen, sagte er, daß kein Mensch und kein Gott und keines von allen im Gebiete der Möglichkeit liegenden Ereignissen uns helfen kann, sondern daß allein wir uns helfen müssen, falls uns geholfen werden soll. Keine Nation, die in diesen Zustand der Abhängigkeit herabgesunken, kann sich durch die gewöhnlichen und bisher gebrauchten Mittel aus demselben er=heben; das Rettungsmittel besteht in der Bildung zu einem durch=aus neuen, allgemeinen und nationalen Selbst, in der Erziehung der Nation, deren bisheriges Leben erloschen ist, zu einem ganz neuen Leben." Daher will er keine Privaterziehung, sondern eine öffentliche, gemeinschaftliche. Aufgehen des Individuums in der Gesammtheit, Fernhaltung aller Selbstsucht aus dem Erfahrungs=, Lebens= und Anschauungskreise des Zöglings, daher Entfernung der Kinder aus den Häusern der Eltern, weil da immer die eigene Erhaltung, das eigene Wolsein die Triebfeder alles Strebens, aller Erziehung, alles Lernens sei, bei den Armen auch noch die Noth zum Egoismus dränge — dies sind die pädagogischen Grundgedanken Fichte's. Die Erziehung habe die Selbstsucht zu vernichten, die freie Selbstthätigkeit im Dienste des Ganzen zu entwickeln, ein Bild der sittlichen Ordnung des Lebens darzustellen und müsse daher nicht eine familiäre, sondern eine gemeinsame sein. Erst nach solcher Erneuerung der Nation könne man unter=suchen, welcher Theil der Erziehung dem Hause zu überlassen sei.

— Es ist klar, daß mit diesen Ideen Fichte von Pestalozzi abwich und sich Rousseau näherte. Auch bezüglich des Anschauungsunterrichtes war er anderer Meinung als Pestalozzi, indem er einerseits der äußeren Anschauung gegenüber die innere, das eigene Empfinden des Kindes, als Ausgangspunkt des Unterrichtes hervorhob, anderseits die Ueberschätzung des Wortes zurückwies.

Friedrich Schleiermacher, geb. 1768 zu Breslau, gest. 1834 zu Berlin, ein philosophisch gebildeter Theologe, dessen „Erziehungslehre" erst lange nach seinem Tode (1849) herausgegeben worden ist, faßt die Erziehung, ähnlich wie Kant und Fichte, als die absichtliche Einwirkung einer älteren Generation auf eine jüngere zu dem Zwecke, damit ein ununterbrochener Fortschritt und eine stetige Vervollkommnung der Menschheit herbeigeführt werde. Dabei komme es hauptsächlich auf zweierlei an: einerseits auf freie Entwickelung der Individualitäten, anderseits auf Weckung der Theilnahme aller Einzelnen am Gemeinwesen; die individuelle Vervollkommnung soll sich in einem der Gesammtheit heilsamen Leben und Wirken bewähren. Bemerkenswerth ist die Ansicht Schleiermacher's, daß die Religion nicht in die Schule gehöre, sondern Sache der Familie und der Kirche sei. Die Schule habe aufgehört, ein kirchliches Institut zu sein, ihr Charakter sei ein allgemein-bürgerlicher; da nun Religionslehren und Andachtsübungen stets auf einer bestimmten Anschauungsweise beruhen, also nicht den Anschauungen Aller entsprechen, so gehören sie nicht in die gemeinsame Bildungsanstalt.

Auch Joh. Friedr. Herbart, geb. 1776 zu Oldenburg, gest. 1841 zu Göttingen, knüpfte an Pestalozzi an und förderte die Pädagogik durch eine Reihe gediegener Schriften. Besonders wichtig wurde er für diese Wissenschaft durch seine Reform der Psychologie, indem er die alte Lehre von den angeborenen Seelenvermögen beseitigte und deren Stelle dem gesetzmäßigen Entwickelungsgang des menschlichen Geistes zuwies. An der weiteren Ausbildung und Verbreitung der Pädagogik Herbart's haben besonders Waitz, Strümpell, Stoy und Ziller gearbeitet.

Mit Herbart stimmt in wichtigen Punkten Friedr. Eduard Beneke (geb. 1798 und gest. 1854 zu Berlin) überein; er legt aber im Anschlusse an Locke einen größeren Nachdruck auf die

Erfahrung, d. h. auf die Thatsachen des Selbstbewußtseins, um von dieser Quelle aus die Psychologie zu einer rein inductiven Naturwissenschaft zu erheben. Seine „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (3. Aufl. 1864) ist ein Meisterstück psychologischer Pädagogik. Die Lehre Beneke's ist besonders von J. G. Dreßler, Seminardirector in Bautzen, gest. 1867, popularisirt und in Lehrerkreisen verbreitet worden; derselbe hat sich auch einerseits als praktischer Schulmann um die Lehrerbildung, anderseits als Mitarbeiter Diesterweg's am „Jahrbuche" und an den „rheinischen Blättern" verdient gemacht.

In der neuesten Zeit erkannte man, daß eine blos philosophische und psychologische Begründung der Pädagogik nicht ausreiche, daß vielmehr die Wissenschaft vom ganzen Menschen, die Anthropologie, zum Ausgangspunkt der Erziehungswissenschaft gemacht werden müsse. Nachdem die Pädagogik der theologischen Schule entwachsen war und ein philosophisches Fundament gewonnen hatte, ging sie zu den Aerzten in die Lehre, um auch ihre anatomisch-physiologische Grundlage zu sichern; denn erst die Einheit von Geist und Leib gibt den vollen Menschen. Vorübergehend verirrte man sich hierbei in die von Josef Gall (1758—1828) aufgestellte und besonders von Karl Schmidt († 1864 in Gotha) in die Pädagogik eingeführte Phrenologie. Daß dieselbe mit ihren phantastischen Hypothesen nichts leisten kann, scheint bereits genügend erkannt zu sein. Daß übrigens die Schriften Schmidt's (Buch der Erziehung, Gymnasialpädagogik, Anthropologie, Geschichte der Pädagogik u. s. w.) viel Anregendes enthalten, steht außer Zweifel.

Während so die Erziehungslehre von den verschiedensten Standpunkten aus systematisch bearbeitet wurde, erhielt dieselbe auch durch die großen Dichter Deutschlands mächtige Anregungen. Waren sie ja doch überhaupt Volkserzieher im großen Stil, deren Ideen auch das pädagogische Leben im engeren Sinne durchdringen mußten. Mehrere von ihnen, namentlich Lessing, Herder, Göthe und Schiller sind direct auf pädagogische Fragen eingegangen. Doch es muß vorausgesetzt werden, daß der deutsche Lehrer die Classiker seiner Nation kenne und einen Theil seiner Mußestunden ihren Werken widme, um namentlich auch den pädagogischen Gehalt derselben

sich anzueignen. Nur auf Johann Paul Friedrich Richter, gewöhnlich Jean Paul genannt, geb. 1763 zu Wunsiedel am Fichtelgebirge, gestorben 1825 zu Bayreuth, sei noch ausdrücklich hingewiesen, da er die pädagogische Literatur durch eines der geist- und gemüthvollsten Werke bereichert hat; es führt den Titel „Levana oder Erziehlehre“ und erschien 1807.

Aus der Frauenwelt ragen als pädagogische Schriftstellerinnen hervor: 1) Karoline Rudolphi (geb. 1754 in Magdeburg, gest. 1811 in Heidelberg) durch ihr „Gemälde weiblicher Erziehung“; 2) Betty Gleim (1781—1827), siehe „Nachtrag“.

§ 40. Die pädagogische Praxis im 19. Jahrhundert.

Vom Auslande hat die deutsche Pädagogik im letzten Jahrhunderte keine Anregung von der Bedeutung der Baco'schen, Locke'schen und Rousseau'schen Reformbestrebungen erfahren. Nur zwei specielle und unmittelbar praktische Erscheinungen sind hier zu verzeichnen; die eine ging von England, die andere von Frankreich aus. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts traf der Engländer Bell in Ostindien (Madras), um einer ungewöhnlich großen Kinderzahl gleichzeitig Unterricht zu ertheilen, eine besondere Einrichtung: er formirte in seiner Schule zahlreiche Abtheilungen und machte die besten Schüler zu Lehrgehilfen (Monitoren). Es war dies eine Nachahmung des altindischen Brauchs, Kinder durch Kinder unterrichten zu lassen. Dasselbe versuchte bald nachher Lancaster in London. Uebrigens hatte man schon im 18. Jahrhunderte in Paris Kinder durch Kinder unterrichten lassen (natürlich unter Oberleitung eines Lehrers), und auch Pestalozzi hatte in Stanz dieses Verfahren eingeschlagen, welches bereits von Comenius vorgeschlagen worden war. Das Bell-Lancaster'sche Schulsystem, die sogenannte Methode des gegenseitigen Unterrichtes, fand in England große Verbreitung und trug dort zur Hebung der Volksbildung bei; auch in Deutschland versuchte man hie und da die Einführung desselben, namentlich in Holstein (Eckernförde), Magdeburg und in Württemberg. Einige Pädagogen, z. B. Zerrenner, vertheidigten, andere, namentlich Schwarz, Diesterweg, auch Harnisch bekämpften es. Natürlich ist es immer noch besser als gar keine Schule; aber Kinder sind keine Pädagogen, und daher konnte sich der

gegenseitige Unterricht als System nicht halten. — Bleibendere Wirkungen brachte im deutschen Schulwesen der Franzose Jacotot (geb. 1770 zu Dijon, gest. 1840 zu Paris) hervor. Von seinen pädagogischen Grundansichten können wir absehen; aber wichtig ist die durch ihn herbeigeführte Umgestaltung des Leseunterrichts. Er ging bei demselben von einem ganzen Satze aus, der vorgesprochen, erläutert und von den Kindern auswendig gelernt, dann in seine Bestandtheile zerlegt wurde. Hierauf erst begann das Lesen, welches also nur im Auffassen der sichtbaren Zeichen für die dem Gehöre bereits völlig geläufigen Wörter und Laute bestand. Jacotot's Methode wurde in Deutschland durch den Lehrer Seltzsam (Breslau), den Schulrath Graffunder (Erfurt), welche noch vom Satze ausgingen, ferner vom Schuldirector Vogel (Leipzig), von Thomas, Nießmann, Klauwell, Kehr, Schlimbach und anderen praktischen Schulmännern, welche das Normalwort zum Anfangspunkte machten, zu dem „analytisch-synthetischen Sprech-Schreib-Leseunterrichte" fortgebildet. Jacotot hat auch Einfluß auf den deutschen Sprachunterricht geäußert, indem sein Lehrverfahren der durch Kellner, Otto, Kehr u. s. w. entwickelten analytischen Methode vorarbeitete.

Auch die gesammte übrige Methodik der Volksschule hat nunmehr einen hohen Grad der Vollkommenheit erlangt, indem eine große Anzahl praktischer Schulmänner mit Glück in die Bahnen Pestalozzi's und Diesterweg's eingetreten sind. In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts wirkten namentlich in Preußen eine Anzahl tüchtiger Schulmänner im Geiste Pestalozzi's, so Zeller, v. Türk, Kawerau, Graßmann, Weiß u. A. Auch Chr. Gottl. Scholz (1791—1864) ist hier zu nennen. Er entfaltete in verschiedenen Aemtern, namentlich als Seminarlehrer in Breslau, eine erfolgreiche Thätigkeit, förderte als Schriftsteller die Methodik, besonders durch Anleitungen zum Rechenunterrichte, zum Sprachunterrichte und zur Fragebildung, trat überdies bei jeder Gelegenheit mannhaft für die durch Pestalozzi und Diesterweg angebahnte freie Richtung ein. — Unter den neueren deutschen Methodikern ragen besonders hervor: Lüben, geb. 1804, gest. am 27. Oktober 1873 als Seminardirector in Bremen; Berthelt, geb. 1813, Geh. Oberschulrath in Dresden; Karl Kehr, geb. am

6. April 1830 zu Goldbach bei Gotha, gest. am 18. Januar 1885 als Seminardirector zu Erfurt. Kehr's Hauptschriften sind: „Die Praxis der Volksschule", „Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke", „Praktische Geometrie", „Der christliche Religionsunterricht in der Volksschule", „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts" (in Verbindung mit anderen Schulmännern bearbeitet). Unter den katholischen Volksschulmännern der Neuzeit nimmt Kellner, geb. 1811 zu Heiligenstadt in Thüringen, Schulrath in Trier, den ersten Platz ein; sehr verdienstvoll wirkte er durch seine älteren Schriften: „Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht" und „Aphorismen zur Pädagogik der Schule und des Hauses". Später (unter Raumer-Stiehl) schloß er sich leider der reactionären Richtung an. — In der deutschen Schweiz hat sich um die Hebung des Volksschulwesens Thomas Scherr das größte Verdienst erworben. Er war geboren am 15. December 1801 zu Hohenrechberg in Württemberg und starb am 9. März 1870 auf seinem Landgute bei Constanz. Nachdem er als Lehrer und Schriftsteller besonders den Taubstummen- und Blindenunterricht gefördert hatte, machte er sich als Seminardirector in Küsnacht (1832—1839) und als Mitglied des Züricher Erziehungsrathes um die Lehrerbildung, um die Schulgesetzgebung, Schuleinrichtung und Schulmethode hoch verdient. Seine Schulbücher und sein „Handbuch der Pädagogik" hatten großen Einfluß auf die Neugestaltung des Unterrichtes. Wie sehr die Schweiz eines solchen Mannes bedurfte, zeigte sich namentlich bei den 1834 unter Scherr's Vorsitze abgehaltenen Prüfungen der bereits angestellten Lehrer des Cantons Zürich. Seminardirector Rüegg berichtet über dieselben unter Anderem: „Es klingt fast unglaublich und ist doch buchstäblich wahr, daß Einer erklärte, er könne das auf die Wandtafel deutlich Geschriebene nicht lesen, er habe noch nie so etwas gesehen; daß ein Anderer offen gestand, er habe kein Buch zu Hause, sein Vater habe ihm zwar eine Bibel hinterlassen, die jedoch seit Jahren nicht mehr geöffnet worden sei, weil ihm vom Lesen die Augen wehe thun. Mehrere Examinanden waren nicht im Stande, vierstellige Zahlen anzuschreiben. Ueber Realkenntnisse durfte man kaum prüfen, weil die lächerlichsten Antworten selbst die Commissionsmitglieder hätten

aus der Fassung bringen können. So behauptete Einer, die drei Eidgenossen seien Kaspar, Melchior und Balthasar; ein Anderer: in der Schlacht bei Sempach sei Goliath ums Leben gekommen; ein Dritter: Die Thiere werden eingetheilt in Säugethiere, Vögel und anderes Vieh u. s. w." — So sah es also damals im Lande Pestalozzi's aus. Wie langsam die Schweiz vorwärts ging, zeigt sich auch darin, daß in derselben weit später als in Deutschland Lehrerseminare errichtet wurden. Das erste eröffnete der Canton Aargau im Jahre 1822 zu Aarau, 1836 nach Lenzburg und 1846 nach Wettingen verlegt, das zweite der Canton Zürich 1832 zu Küsnacht; andere folgten nach. Seitdem hat sich in der Schweiz unter Führung hervorragender Schulmänner (Scherr, Wehrli, Zuberbühler, Grunholzer, Fries, Morf, Rüegg, Schlegel, Largiadèr, Wyß, Sutermeister u. A.) ein tüchtiger Lehrerstand gebildet und ein reges Schulleben entwickelt.

Das in allen Ländern deutscher Zunge erwachte Interesse für die öffentliche Bildung führte zu einer freieren und umfassenderen Würdigung des Zweckes der Volksschule. Der Unterricht wurde erweitert, vertieft und dem praktischen Leben näher gebracht. An die Stelle der mechanischen Uebertragung von Kenntnissen trat mehr und mehr eine lebendige Bildung des Geistes, Gemüthes und Charakters. Daneben fand auch das physische Gedeihen der Jugend ernste Würdigung. Planmäßige Leibesübungen gelten nunmehr als ein nothwendiger Bestandtheil im Lehrplane der Volksschule. Was Comenius, die Philanthropinisten, besonders Guts-Muths für dieselben gethan haben, ist oben erwähnt worden. Hier haben wir noch zu nennen: Ludwig Jahn (1778—1852), der das deutsche Turnwesen als eine allgemeine Volkssache begründete, und Adolf Spieß (1810—1858), der das Schulturnen methodisch ausbildete. Allmählich aber sah man ein, daß mit gymnastischen Uebungen allein das physische Gedeihen der Schuljugend nicht gesichert werde, daß vielmehr die gesammte äußere und innere Einrichtung der Schulen den Forderungen der Gesundheitslehre (Diätetik, Hygiene) entsprechen müsse. Es griff nun der ärztliche Stand warnend und rathend in das öffentliche Bildungswesen ein, wodurch dem kirchlichen und büreaukratischen Schulregimente ein neues heilsames Gegengewicht gegeben wurde. Nachdem der

preußische Arzt Lorinser in seiner Abhandlung „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen" (1836) die sanitäre Seite des Unterrichtswesens auf die Tagesordnung gebracht hatte, wurde die Sache immer umfassender und gründlicher erörtert, so daß sich allmählich eine förmliche Schulhygiene ausbildete. Natürlich bedurfte dieselbe zu ihrer Begründung der Wissenschaft vom Bau und Leben des menschlichen Körpers. Um die Popularisirung und Verbreitung dieser Wissenschaft hat sich besonders Karl Ernst Bock, Professor der Anatomie an der Universität Leipzig, geboren daselbst 1809, gest. 1874, höchst verdient gemacht. Durch seine Aufsätze in der Zeitschrift „Gartenlaube", durch sein „Buch vom gesunden und kranken Menschen" und andere Schriften, durch populäre Vorträge für Lehrer und Mütter, durch Herstellung anthropologischer Lehrmittel u. s. w. hat er die pädagogische Gesundheitspflege wesentlich gefördert. Seine materialistische Anschauungsweise hebt den praktischen Wert seiner Leistungen nicht auf.

Das neunzehnte Jahrhundert zeichnet sich überhaupt dadurch vor allen früheren aus, daß Personen der verschiedensten Stände sich für das Erziehungswesen interessiren, wodurch dasselbe mehr und mehr zu einer allgemeinen Volkssache geworden ist, neue Ziele, neue Mittel, neue Hilfsanstalten erhalten und sich auf die verschiedensten Verhältnisse verbreitet hat. Zur Volksschule traten eine Reihe anderer Erziehungsanstalten hinzu. Der Kindergarten ist bereits erwähnt. Demselben ging die „Kleinkinderschule" voraus, welche Kinder derselben Altersclasse wie der Kindergarten aufnimmt, aber ihrem Wesen nach eine Wolthätigkeitsanstalt ist, in so fern sie die Kinder solcher Eltern, welche dem Broderwerbe nachzugehen genöthigt sind, in Aufsicht und Pflege nimmt. Die erste Anstalt dieser Art gründete schon 1779 der Pfarrer Oberlin zu Waldbach im Steinthal (Elsaß). Seinem Beispiele folgte 1802 die Fürstin Pauline von Lippe-Detmold, worauf dann Kleinkinderschulen in großer Anzahl entstanden. Besonders bekannt wurde die in Darmstadt unter der Leitung von J. Fölsing. — In der neuesten Zeit sind auch, nach französischem Vorbilde, für Säuglinge armer Eltern Pflegeanstalten, sogenannte „Krippen" entstanden, so in Wien, Dresden, Berlin, Hamburg, Frankfurt a. M. u. s. w. — Der von Kindermann, Pestalozzi und Anderen ange-

bahnte Industrieunterricht ferner ward in besonderen Arbeitsschulen (Industrieschulen) für arme Kinder weiter entwickelt. Der Schweizer Fellenberg errichtete 1804 auf seinem Gute Hofwyl bei Bern eine derartige Anstalt, in welcher er arme, zum Theil verwahrloste Kinder zu landwirtschaftlichen und gewerblichen Arbeiten anleitete, zugleich aber auch in den Schulkenntnissen unterrichtete und sittlich-religiös erzog. Sein Mitarbeiter Wehrli (geb. 1790, gest. 1855) trug viel zur Förderung der Sache bei, und nach ihm wurden die dem Hofwyler Muster nachgebildeten Anstalten „Wehrlischulen" genannt. — Die Idee derselben erweiterte sich allmählich zu dem Bestreben, der Verwahrlosung und Verwilderung armer Kinder überhaupt entgegenzuwirken. Im Jahre 1813 bildete Johannes Falk in Weimar einen Verein von Menschenfreunden zur Ueberwachung, Erziehung und Versorgung elternloser Knaben. Eine förmliche Erziehungscolonie armer und verwahrloster Kinder legte 1833 Wichern in dem „Rauhen Hause" zu Horn bei Hamburg an. Nun entstanden nach und nach in allen Theilen Deutschlands „Rettungshäuser", und bereits im Jahre 1869 gab es deren mehr als 300. Dieselben haben übrigens unter dem Einflusse Wichern's meist eine entschieden orthodox-pietistische Richtung angenommen; das extreme Kirchenthum betrachtet sie als Hilfsanstalten ihrer „inneren Mission". — Den schon im 18. Jahrhunderte entstandenen Taubstummenanstalten ferner wurden im 19. Jahrhunderte eine Anzahl neuer hinzugefügt. Dazu kamen Blindeninstitute. Das erste gründete Valentin Hauy 1784 zu Paris. In Deutschland ging J. W. Klein in Wien mit der Blindenbildung voran (1805); sein Institut wurde 1809 zur Staatsanstalt erhoben. Zu den ältesten deutschen Blindeninstituten gehören außer dem Wiener die zu Prag, Dresden, Breslau; allmählich entstanden zwar viele neue, allein noch immer sind ihrer, wie auch der Taubstummeninstitute, viel zu wenig, und die Mehrzahl der Viersinnigen entbehrt bis jetzt einer ihren Bedürfnissen entsprechenden Bildung. — Endlich sind auch hie und da Versuche zur Bildung Blödsinniger gemacht worden. Das Beispiel hierzu gab der Schweizer Guggenbühl, welcher 1841 auf dem Abendberge bei Interlaken das erste Kretineninstitut errichtete.

Richten wir jetzt unseren Blick wieder auf die allgemeine

Volksbildung, so können wir nicht verkennen, daß dieselbe im 19. Jahrhunderte namentlich von den Lehrerseminaren aus wesentlich gefördert worden ist. Das durch Pestalozzi hervorgerufene pädagogische Leben veranlaßte die meisten deutschen Regierungen zur Errichtung neuer Lehrerbildungsanstalten. Es entstanden Seminare: 1803 zu München (1811 nach Freising verlegt), 1804 zu Marburg in Hessen, 1805 zu Bamberg, 1807 zu Amberg, 1809 zu Nürnberg (1824 nach Altdorf verlegt), 1811 zu Eßlingen, Stettin (später nach Pölitz verlegt), Braunsberg und Karalene, 1812 zu Gardelegen, 1813 zu Marienburg, 1816 zu Köslin, 1818 zu Potsdam, Graudenz, Bautzen, Eisenach, Kaiserslautern, Friedberg (Hessen), 1820 zu Erfurt, Mörs und Bromberg, 1821 zu Schleiz, 1824 zu Karlsruhe und Gemünd (Württemberg), 1825 zu Dresden, 1832 zu Berlin („für Stadtschulen"). Hierzu sind seitdem noch viele andere Seminare gekommen. Das Königreich Sachsen allein hat deren jetzt 16. — Die Organisation der deutschen wie auch der schweizerischen Seminare ist höchst mannigfaltig, und über die beste Art der Lehrerbildung sind die Ansichten noch getheilt. Das aber ist gewiß, daß die Lehrerseminare bisher die wichtigsten Factoren des Fortschrittes der Volksschule gewesen sind. — Eine eigenthümliche Anstalt ist das „Lehrer-Pädagogium" der Commune Wien, eröffnet 1868. Dasselbe ist zur Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen bestimmt und nimmt daher nur solche Lehramtsbeflissene auf, welche bereits mindestens das Zeugniß der Reife an einer Lehrerbildungsanstalt erworben haben. Der Unterricht im Pädagogium, an welchem Lehrer und Lehrerinnen gemeinsam theilnehmen, erstreckt sich auf sämmtliche pädagogische Fächer, sowie auf deutsche Sprache und Literatur, Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie und Geschichte, Zeichnen und Formenarbeiten, französische Sprache. Hierzu kommen noch Lehrübungen, ferner Arbeiten im physikalischen und chemischen Laboratorium. Der Besuch der Anstalt ist für Wiener Lehrer und Lehrerinnen frei und unentgeltlich. — Auch zur Bildung von Lehrerinnen sind Seminare entstanden. Diejenigen katholischen Frauenorden, welche sich mit dem Jugendunterrichte befassen, haben von jeher innerhalb ihrer Gemeinschaften für Heranbildung von Lehrerinnen Sorge getragen. Die erste weltliche Anstalt zur Bildung von

Lehrerinnen, nämlich von Lehrerinnen für „Trivialmädchenschulen" und von „Gouvernanten" stiftete Kaiser Josef II. 1786 zu Wien. Diese Anstalt, zugleich Alumnat, nahm Mädchen schon im Alter von 8—10 Jahren auf und behielt dieselben in der Regel 8—10 Jahre lang. Sie besteht unter dem Namen „Civil-Mädchen-Pensionat" noch jetzt und ist seit 1876 in Gemäßheit der neuen österreichischen Schulgesetzgebung umgestaltet worden. Ferner ist zu erwähnen, daß seit 1801 zu Münster an der Normalschule Curse zur Bildung von Lehrerinnen abgehalten wurden. Auch Frauenklöster eröffneten in ihren Mauern Curse für weltliche Lehrerinnen, so z. B. 1840 die Ursulinerinnen in Wien. Das erste evangelische Lehrerinnenseminar gründete 1832 Bormann in Berlin, worauf allmählich viele ähnliche Anstalten errichtet wurden. Ein Fürst Schönburg stiftete 1852 zu Droyßig in Preußen und 1856 zu Callenberg in Sachsen je ein Lehrerinnenseminar lutherischer Confession. Privatanstalten zur Bildung von Lehrerinnen sind in Ludwigsburg (Württemberg), Gotha, Memmingen (Bayern) u. s. w. ins Leben getreten. Reine Staatsanstalten sind die Lehrerinnenseminare, welche in Gemäßheit des österreichischen Schulgesetzes vom 14. Mai 1869 in Wien, Prag, Brünn, Troppau, Lemberg, Krakau, Graz, Klagenfurt, Linz u. s. w. errichtet worden sind. Durch das erwähnte Gesetz ist übrigens die Gleichstellung der Lehrerinnen mit den Lehrern angebahnt worden, welche in den meisten Reichsländern bereits durchgeführt ist.

Werfen wir jetzt einen Blick auf die staatliche Regelung des Schulwesens überhaupt, so ist zunächst zu bemerken, daß in Preußen bis auf den heutigen Tag noch kein verfassungsmäßiges Schulgesetz zu Stande gekommen ist. Die im 18. Jahrhunderte daselbst erlassenen Verfügungen über das Schulwesen blieben auch im 19. Jahrhunderte bestehen. Wie unzureichend dieselben sind, ergibt sich daraus, daß je nach den Anschauungen der leitenden Persönlichkeiten im Schulwesen die entgegengesetztesten Strömungen zur Norm werden. Als Preußen durch Napoleon I. niedergeworfen war, besaß es glücklicher Weise Männer, welche die richtigen Mittel erkannten, es wieder aufzurichten. Im Jahre 1808 hielt Fichte seine zündenden „Reden an die deutsche Nation", vertrat Wilhelm v. Humboldt an der Spitze der Unterrichtsverwaltung den Geist des

Fortschrittes, sprach König Friedrich Wilhelm III. die weisen Worte: „Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanze gesunken; aber wir wollen und müssen dafür sorgen, daß wir an innerer Macht und innerem Glanze gewinnen, und deshalb ist es mein ernstlicher Wille, daß dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde.“ Und sein gleichgesinnter Minister Freiherr von Stein bemerkte in einer Verfügung an die Regierung zu Königsberg: „Am meisten ist von der Erziehung und dem Unterrichte der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes rohe Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit größter Gleichgiltigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft eröffnen zu sehen.“ — Indem nun zugleich auf dem Lande die Erbunterthänigkeit beseitigt, in den Städten die Selbstverwaltung eingeführt, also ein freier Bauern- und Bürgerstand geschaffen wurde, gab man der Volksschule wertvolle Bürgschaften ihres Gedeihens. Und da man in Preußen nicht blos in der Noth gute Vorsätze faßte, sondern dieselben auch ausführte, als die Noth vorüber war, so brachte man wirklich etwas Großes und Bleibendes zu Stande. Unter dem freisinnigen Minister Altenstein (1817—1840) gelangte das preußische Schulwesen auf seinen Höhepunkt, es wurde mustergiltig und in ganz Europa berühmt. — Leider aber blieb es nicht von einer lang andauernden Schädigung verschont. Unter dem romantisch-pietistischen Könige Friedrich Wilhelm IV. (seit 1840) ward es durch die orthodoxen Reactionsminister Eichhorn und Raumer in Fesseln geschlagen. Der letztere erließ, nachdem die rückgängige Strömung zur Macht gelangt war, am 1., 2. und 3. Oktober 1854 die berüchtigten drei Regulative, von denen das erste den Seminaren, das zweite der Präparandenbildung, das dritte der Volksschule als Richtschnur aufoctroyirt wurde. Geistesarmuth und Kirchlichkeit bildeten nun die Signatur der Lehrer- und Jugendbildung. Verfaßt waren die Regulative von Ferdinand

Stiehl (geb. 1812, gest. 1878), welcher vermöge seiner reactionären Gesinnungen und Talente vom Seminardirector zum Ministerialrath avancirt war. Eine Anzahl anderer Schulmänner, wie Bock (Eduard), Bormann, Goltzsch, Kellner, Thilo u. s. w., wurden die Apostel und Interpreten der Regulative. Die Amtsnachfolger Raumer's, Bethmann-Hollweg und Mühler, erhielten sein Werk aufrecht. Der Rückgang der Volksbildung wurde immer augenfälliger und daher der Kampf gegen die Schulverwaltung immer lebhafter. Als pädagogischer Hauptgegner der Stiehl-Raumer'schen Regulative ist Diesterweg zu nennen. Der preußische Abgeordnete Harkort unterstützte 1870 seine Forderung einer Verbesserung des Schulwesens durch folgende statistische Notizen. Unter den eingestellten Ersatzmannschaften waren in der Provinz Preußen $13\frac{1}{4}$ Procent, in Posen $14\frac{7}{10}$ Procent, in Schlesien 3 Procent ohne Schulbildung; von den neuerworbenen Ländern dagegen hatte Hannover nur 1 Procent, Holstein, Hessen, Nassau u. s. w. noch weniger Mannschaften ohne Schulbildung. Von den außerpreußischen Ländern stellte sich das Verhältniß in Sachsen und im Darmstädtischen auf $\frac{1}{2}$, in Rheinhessen auf $\frac{1}{4}$, in Württemberg auf $\frac{3}{100}$ Procent. Von den 36000 preußischen Volksschullehrerstellen waren gegen 3000 unbesetzt. Bezüglich der Lehrerbesoldung in Preußen führte Harkort an: 1926 Stellen mit 50—100 Thlr., 8361 mit 100—150 Thlr., 10920 mit 150—200 Thlr. Besoldung, im Ganzen mehr als 20000 Schullehrerstellen mit einer geringeren Dotation, als der Lohn eines Gerichtsdieners oder Bahnwärters. — Die Raumer'schen Regulative sind am 15. Oktober 1872 von dem Minister Falk aufgehoben und durch neue ersetzt worden, welche den Forderungen der Gegenwart etwas näher kommen. Ob aber in Preußen eine gründliche Schulreform zur Durchführung gelangen werde, ist noch abzuwarten. Jedenfalls steht dieselbe auf schwachen Füßen, so lange sie nicht durch ein verfassungsmäßiges Gesetz, sondern nur durch Ministerialverfügungen getragen wird. Uebrigens gehört zur Hebung des Volksschulwesens nicht blos ein Gesetz, sondern auch Geld, und in diesem Punkte bleibt noch viel zu thun übrig. Einige Fortschritte sind allerdings unter Falk zu Stande gekommen, indem nicht nur den Lehrerseminaren, sondern auch den Volksschullehrern reichlichere

Mittel zugewendet wurden. Im Jahre 1875 gewährte der preußische Staatsschatz nahezu 17½ Millionen Mark an Zuschüssen für das Volksschulwesen, überdies fast 3 Millionen Mark für die Lehrerseminare, und seit 1872 hatte sich der Staatsaufwand für das Volksschulwesen verdreifacht. — Aber Falk wurde 1879 durch einen Herrn von Puttkamer ersetzt, welcher wieder reactionäre Bahnen einschlug und gegen die Volksschullehrer eine unfreundliche, ja gehässige Gesinnung zeigte. Glücklicherweise regierte er nicht lange, und es folgte ihm am 1. Juni 1881 als preußischer Unterrichtsminister Dr. Gustav von Goßler (geb. 1838), conservativ, aber gemäßigter und taktvoller als sein Vorgänger, in seinem Amtskreise umsichtig und vielseitig thätig, ohne jedoch prinzipielle Reformen des Schulwesens anzustreben. Den Volksschullehrern hat er besonders durch das Pensionsgesetz vom 6. Juli 1885 sein Wolwollen bethätigt; den Gemeinden werden seit 1888 auf Grund des Schullastengesetzes aus Staatsmitteln bedeutende Beiträge zu den Lehrerbesoldungen gewährt, was vielleicht ein Schritt zur sogen. Verstaatlichung der Volksschule ist.

In Bayern wurde 1802 wiederholt die Schulpflichtigkeit der 6—12jährigen Kinder eingeschärft, 1806 ein neuer, die Realien berücksichtigender Lehrplan für die Volksschulen aufgestellt, der 1811 eine praktischere Gestalt erhielt; die Lehrerbildung wurde regulirt und gefördert, besonders wirkten in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts Stephani und Graser für den Fortschritt der bayerischen Volksschule. Gegen Ende der dreißiger Jahre begann aber unter dem Minister Abel die Reaction; Kirchenthum und Geistlichkeit traten wieder in den Vordergrund. Das confessionell gemischte Seminar in Kaiserslautern wurde in ein protestantisches umgewandelt, dem in Speyer ein katholisches zur Seite gesetzt wurde. Die Reaction, nur durch den Freiheitsfrühling von 1848 auf kurze Zeit unterbrochen, behauptete sich zwei Jahrzehnte lang und fand 1857 in einem den preußischen Regulativen ähnlichen Normativ für Lehrerbildung Ausdruck, welches erst 1866 durch ein besseres ersetzt wurde. Seitdem hat Bayern 35 Präparandenschulen (ohne Internat) mit dreijährigem Cursus und 10 Seminare (Internate) mit zweijährigem Cursus, durchgängig confessionell (theils katholisch, theils evangelisch). Die allgemeine Schulpflicht ist siebenjährig (vom

6.—13. Jahre). Die Lehrerbesoldung ist 1861 gesetzlich und für damals ziemlich befriedigend geregelt worden. Noch aber haben auch die bayerischen Lehrer Manches zu wünschen, namentlich bezüglich der Aufsicht und Leitung der Schule. Ein liberaler Schulgesetzentwurf wurde 1869 von der Reichskammer verworfen, und der gegenwärtige Unterrichtsminister Lutz wird von den Ultramontanen heftig bekämpft.

In Württemberg wurden 1803 alle Volksschulangelegenheiten dem Oberconsistorium in Heilbronn zugewiesen; 1808 erschien eine katholische und 1810 eine evangelische Schulordnung Der Schulzwang wurde streng durchgeführt, die Schulthätigkeit genau controlirt. Der Schulgeist war aber ein entschieden kirchlicher; die Pestalozzi'sche Methode wurde 1812 durch königlichen Befehl ausdrücklich verboten. Allmählich brach sich aber doch der Fortschritt Bahn, woran namentlich das 1811 eröffnete Seminar zu Eßlingen und Württemberg's größter Schulmann, Denzel, rühmlichen Antheil haben. Neue Schulgesetze kamen 1836, 1858 und 1865 zu Stande, welche eine zwar langsame, aber doch stetige Hebung der Volksschule bewirkten.

In Baden wurde 1803 die Schulpflichtigkeit für das 7.—14. Lebensjahr festgesetzt. Eine wesentliche Erweiterung erhielt der Volksschulunterricht 1834, indem gemeinnützige Kenntnisse aus der Naturgeschichte, Naturlehre, Erdkunde, Geschichte, Geometrie, Gesundheitslehre, Landwirtschaftskunde in den Lehrplan aufgenommen wurden. Das neue badische Schulgesetz von 1864 ist eines der freisinnigeren, ordnet namentlich auch eine fachmännische Schulaufsicht an, ist aber noch nicht völlig durchgedrungen.

Rühmend muß des vormaligen Herzogthums Nassau gedacht werden, in welchem 1817 durch landesherrliches Edict der Zweck der Volksschule dahin bestimmt wurde, daß dieselbe „die jedem Menschen im Staatsverhältnisse ohne Unterschied des Geschlechtes, der Religion, des Standes und der künftigen Bestimmung nothwendige allgemeine Bildung zu gewähren habe, um ihn dadurch zum Fortschreiten auf eine höhere Stufe der Entwickelung geschickt zu machen.“ — Das Seminar von Idstein (1779 errichtet) wurde in eine interconfessionelle (paritätische,

simultane) Anstalt umgewandelt; denselben Charakter erhielt die Volksschule als bürgerliche Gemeindeanstalt. Die allgemeine Schulpflichtigkeit vom 6.—14. Lebensjahre wurde festgesetzt, das Schulgeld aufgehoben, die Besoldung der Lehrer geregelt und verbessert. Alles ging gut, bis seit der preußischen und bayerischen Reaction auch in Nassau die kirchlichen Umtriebe wieder in Schwung kamen. Im Jahre 1846 wurde die Volksschule wieder confessionell gemacht, 1851 das gemeinsame Seminar von Idstein aufgelöst und dafür ein evangelisches in Usingen und ein katholisches in Montabaur errichtet.

Im Königreiche Sachsen hat sich die neue Entwickelung der Volksschule zunächst auf Grund des Gesetzes von 1835 vollzogen, welches die allgemeine Schulpflichtigkeit vom 6.—14. Lebensjahre einführte. Seitdem ist in diesem Lande die Volksbildung stetig fortgeschritten; die Lehrerseminare sind dem Bedürfnisse entsprechend vermehrt und seit 1865 reorganisirt worden, so daß dieselben jetzt nach ihrer Unterrichtsverfassung (sechsjähriger Cursus) die besten sind. Zu einer weiteren Schulreform ist man auch in Sachsen nur langsam und unter schweren Kämpfen gelangt; die preußischen Regulative warfen auch hier ihre Schatten. Im Jahre 1872 wurde endlich von der Regierung dem Landtage der Entwurf eines neuen Schulgesetzes vorgelegt; er rief durch einige Halbheiten die lebhafteste Opposition der freisinnigen Partei in der Landesvertretung hervor, drang aber schließlich durch und wurde am 26. April 1873 als Gesetz publicirt. Der Hauptvorzug desselben ist, daß es die Volksschule unter fachmännische Leitung stellt.

In Anhalt-Dessau-Köthen wurden durch das Gesetz von 1850 die Schulen als Staatsanstalten, die Lehrer als Staatsdiener erklärt. Die Besoldung der letzteren wurde geregelt; ihre Bildung im Anschlusse an die unteren Gymnasialclassen normirt. Die gesammte Schulaufsicht verblieb aber den Geistlichen. — Das Herzogthum Gotha erhielt 1863 ein neues Schulgesetz, das erste, welches die Schulinspection Fachmännern zuweist. Die in demselben als Norm angenommene Vorbildung der Seminaristen in den unteren und mittleren Classen der Gymnasien oder Realschulen hat sich im Allgemeinen nicht bewährt. — In Hamburg, wo bis auf die neueste Zeit die Volksbildung den von Geistlichen concessionirten

und beaufsichtigten Privatschulen, ferner Kirchen- und Stiftungsschulen überlassen war, schritt im letzten Jahrzehnte der Staat zunächst zur Unterhaltung von Freischulen, dann aber zur Ausarbeitung eines Schulgesetzes, welches am 11. Nov. 1870 erlassen wurde. Dasselbe macht den Volksunterricht zur Staatssache, stellt die Schulpflichtigkeit vom 6.—14. Jahre fest, sichert die Lehrerbildung durch Creirung eines Seminars, gibt dem Unterrichte eine bedeutende Ausdehnung, enthält überhaupt viel Gutes, daneben aber auch manche Bestimmungen (über Schulgeld, Lehrerbesoldung, Confessionelles rc.), die nicht auf der Höhe der Zeit stehen.

Den relativ größten Fortschritt machte Oesterreich von seiner „politischen Schulverfassung" zu dem Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869. Einige Verbesserungen waren zwar auch seit Erlaß der „Politischen Schulverfassung", namentlich seit 1848 eingetreten: der Schulbesuch hatte sich gehoben, die Curse für Lehrerbildung, zuerst dreimonatlich, waren allmählich sechsmonatlich, neunmonatlich und seit 1850 zweijährig geworden, für Beschaffung besserer Schullokalitäten und Lehrmittel war Manches geschehen u. s. w. Allein die auch hier seit den fünfziger Jahren wieder herrschende kirchlich-politische Reaction lähmte den Fortschritt und brachte schließlich das berüchtigte Concordat von 1855 zu Stande, welches jeden Aufschwung der Schule unmöglich machte. Dasselbe setzte fest: „Der ganze Unterricht der katholischen Jugend wird in allen sowol öffentlichen als nicht-öffentlichen Schulen der Lehre der katholischen Religion angemessen sein; die Bischöfe aber werden kraft des ihnen eigenen Hirtenamtes die religiöse Erziehung der Jugend in allen öffentlichen und nicht-öffentlichen Lehranstalten leiten und sorgsam darüber wachen, daß bei keinem Lehrgegenstande ewas vorkomme, was dem katholischen Glauben und der sittlichen Reinheit zuwiderläuft. Niemand wird die Religionslehre in was immer für einer öffentlichen oder nicht-öffentlichen Anstalt vortragen, wenn er dazu nicht vom Bischofe des betreffenden Kirchensprengels die Sendung und Ermächtigung erhalten hat, welche derselbe, wenn er es für zweckmäßig hält, zu widerrufen berechtigt ist. Alle Lehrer der für Katholiken bestimmten Schulen werden der kirchlichen Beaufsichtigung unterstehen. Den Schuloberaufseher des Kirchensprengels wird Seine Majestät aus den

vom Bischofe vorgeschlagenen Männern ernennen. Der Glaube und die Sittlichkeit des zum Schullehrer zu Bestellenden muß makellos sein; wer vom rechten Pfade abirrt, wird von seiner Stelle entsetzt werden." — Das neue österreichische Schulgesetz nun verheißt allen schulfähigen Kindern die Wolthat eines genügenden Unterrichtes (Schulpflichtigkeit vom 6.—14. Jahre), führt alle nöthigen Lehrfächer in die Volksschule ein, mindert die Ueberfüllung der Schulen (höchste Schülerzahl einer Klasse 80), ordnet und verbessert die Lehrerbesoldungen, steigert die Bildung der Lehrer (vierjähriger Cursus), befreit dieselben von störenden Nebengeschäften, überträgt die Schulinspection an Fachmänner, hebt den confessionellen Charakter der Schulen auf. Bezüglich des letzteren Verhältnisses besteht leider auch in Oesterreich, wie fast überall, das Grundübel fort, daß das Unterrichtsministerium mit dem Cultusministerium verbunden ist, in Folge dessen sich oft das Wort Grillparzer's bewahrheitet: „Höret, ihr Herren, und laßt euch sagen: der Cultus hat den Unterricht erschlagen." — In der Stadt Wien, welche überhaupt die Schulreform mächtig gefördert und derselben große Opfer gebracht hat, ist seit 1870 auch das Schulgeld in allen Volks- und Bürgerschulen aufgehoben; das Land Niederösterreich ist diesem Beispiele 1871, Steiermark 1873, Kärnten und Krain 1874 gefolgt, und es steht zu erwarten, daß allmählich in sämmtlichen Provinzen des Reiches das Schulgeld fallen werde. — Auf das österreichische Schulgesetz von 1869 sind aber seit einer Reihe von Jahren von den Klerikalen, Feudalen und Autonomisten, welche zusammen derzeit über die Mehrheit im Reichsrathe verfügen, die heftigsten Angriffe gemacht worden, denen die Regierung theilweise nachgegeben hat, so daß das erwähnte Gesetz nicht mehr in voller Kraft besteht. Der Kampf um dasselbe dauert noch fort, und es läßt sich gegenwärtig dessen Ausgang nicht voraussehen.

In der Schweiz blieb bis auf die neueste Zeit das Schulwesen ganz und gar den einzelnen Cantonen überlassen, weshalb dasselbe eine bunte Mannigfaltigkeit zeigte und in den minder cultivirten Cantonen auf einer tiefen Stufe zurückblieb. In den fortgeschritteneren Cantonen aber behauptete sich hier und da auffallend lange das aristokratische, der Volksbildung feindliche Zopf-

thum. Noch in einer 1807 vom Berner Kirchenrathe erlassenen Instruction heißt es in Beziehung auf den Unterricht in Landschulen: „Der Unterricht muß nach der Verschiedenheit der Bestimmungen verschieden sein. Wenn der Handwerker wie der Gelehrte, der Landmann wie der Städter unterrichtet würden, so müßten sie ihre Bestimmung vollständig verfehlen.“ — Ja noch in dem 1823 festgestellten Reglement der Literarschule (Gymnasium) zu Bern heißt es: „Der Eintritt in die Literarschule wird nur solchen Knaben gestattet, die nach dem Stande, Vermögen oder Beruf ihrer Eltern auf eine gebildete Erziehung Anspruch machen können.“ Ausgeschlossen werden: „Alle Unehelichen, die Söhne von Eltern, welche in der Classe der Dienstboten oder in einem ähnlichen Stande sich befinden und endlich diejenigen Cantonsfremden, die in keiner Stadt verbürgert sind, oder die nicht in Folge des Ranges, Standes oder Vermögens ihrer Eltern zu wissenschaftlicher Bildung sich eignen.“ — Auch übte in der Schweiz das bildungsfeindliche Pfaffenthum bis auf die Neuzeit einen bedeutenden Einfluß. Alle diese Uebelstände werden hoffentlich durch die neue Bundesverfassung, welche am 19. April 1874 von der großen Mehrheit der Bürger angenommen worden ist, allmählich beseitigt werden. Im 27. Artikel enthält nämlich diese Bundesverfassung folgende Bestimmungen: „Die Cantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschließlich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Cantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nöthigen Verfügungen treffen.“

Werfen wir schließlich noch einen Blick auf die Haltung des deutschen Lehrerstandes. Seit 1848 hat sich derselbe als ein Ganzes fühlen lernen und seine Anschauungen öffentlich geltend zu machen gesucht. Wer gerecht ist, kann demselben im Ganzen das Zeugniß der Strebsamkeit, der Selbstverleugnung, der Pflichttreue und Begeisterung für seinen Beruf nicht versagen. Daß er in seiner großen Mehrheit dem Fortschritte huldigt, ist natürlich; denn wozu wäre sonst der Lehrerstand da, wenn nicht zur Verbreitung der öffentlichen

Aufklärung, Sittlichkeit und Freiheit? — Nicht wenig trugen zur Belebung des deutschen Lehrerstandes die Verhandlungen der Nationalversammlung zu Frankfurt a. M. (1848) bei, welche bezüglich des Schulwesens sich für folgende Normen entschied: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. Das Unterrichts- und Erziehungswesen steht unter der Oberaufsicht des Staates und ist, abgesehen vom Religionsunterricht, der Beaufsichtigung der Geistlichen als solcher überhoben. Die öffentlichen Lehrer haben die Rechte der Staatsdiener. Für den Unterricht in Volksschulen wird kein Schulgeld bezahlt." — Wenn auch die Beschlüsse der deutschen Nationalversammlung vorerst durch die Reaction der deutschen Regierungen vereitelt wurden, so blieben doch die einmal ausgesprochenen Ideen lebendig und haben nunmehr bereits in weiten Gebieten Gesetzeskraft erhalten. Der Lehrerstand hat dabei das Seine gethan; einzelne Glieder desselben gingen in jenen bewegten Jahren 1848 und 1849 sogar allzustürmisch vor und büßten ihre demokratische Haltung durch den Verlust ihrer Stellung, so namentlich in Sachsen, Baden und in der Pfalz. Allein allmählich klärten sich die Ideen und faßten dadurch festeren Boden, wozu besonders Schulzeitungen, Lehrervereine und Lehrerversammlungen wesentlich beitrugen. Die erste allgemeine deutsche Lehrerversammlung wurde 1848 zu Eisenach abgehalten, die folgenden in Zwischenräumen von 1—2 Jahren, meist in Städten der Mittel- und Kleinstaaten. Den preußischen Lehrern war die Theilnahme an diesen Vereinigungen von 1854—1860 verboten. — Die 28. „Allgemeine deutsche Lehrerversammlung" fand zu Pfingsten 1889 in Augsburg statt. Neben ihr hat sich, behufs festerer Organisation des deutschen Lehrerstandes und besonders auch zum Rechtsschutz desselben, der „Deutsche Lehrerverein" gebildet, welcher gegenwärtig circa 40000 Mitglieder zählt und zu Pfingsten 1888 in Frankfurt a. M. seine 7. Hauptversammlung („Deutscher Lehrertag" genannt) abgehalten hat. — Sehr wirksam sind auch die allgemeinen österreichischen Lehrerversammlungen gewesen. Sie haben großen Einfluß gehabt auf die geistige und sociale Hebung des Lehrerstandes, selbst auf die Schulgesetzgebung und Schulverwaltung. Leider haben ihnen politische Verhältnisse ein Ende bereitet: der 8. und vorläufig letzte „Allgemeine Lehrertag" hat

im Sommer 1883 zu Reichenberg stattgefunden. Seitdem gibt es infolge des Nationalitätenhaders nur noch nationale Lehrerversammlungen (czechische, polnische, slovenische u. s. w.), und hat sich auf dem ersten „Deutsch-österreichischen Lehrertage“ zu Troppau im Sommer 1885 ein „Deutsch-österreichischer Lehrerbund“ gebildet, welcher über 10000 Mitglieder zählt und im Sommer 1888 zu Graz seine 2. Hauptversammlung abgehalten hat.

Noch läßt die Schulgesetzgebung Manches zu wünschen übrig, und noch steht manche gesetzlich anerkannte Reform blos auf dem Papiere. Aber vergleichen wir die Gegenwart mit der Vergangenheit, so dürfen wir uns vieler Fortschritte freuen. Wenn erst noch die beiden Hauptschäden des öffentlichen Lebens: der alte, gegen Licht und Freiheit gerichtete Bund zwischen Staat und Kirche und der moderne, die materielle Wolfahrt der Völker untergrabende Militarismus beseitigt sein werden, dann wird manches Gute als reife Frucht erscheinen. Die pädagogische Wissenschaft und Kunst ist genügend fortgeschritten, nicht um ausruhen, wol aber, um erfolgreich wirken zu können.

Nachtrag.

Was meine „Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes“ bietet, halte ich für nötig, aber auch für ausreichend zu einer klaren Orientirung über die historische Entwickelung der praktischen und theoretischen Pädagogik; es ist meines Erachtens nicht zu viel, aber genug für einen Volksschullehrer der Gegenwart. Wer weiter strebt, findet in dem Rahmen des Gebotenen zahlreiche Stellen, die weiterer Untersuchung wert sind, und ihm sind vielleicht die folgenden Winke willkommen.

Als ich das „Pädagogium, Monatsschrift für Erziehung und Unterricht“ (Leipzig bei Julius Klinkhardt) gründete, wollte ich auch der historischen Pädagogik eine Pflegestätte bereiten, wo die Ergebnisse der weiteren Durchforschung und Beleuchtung dieses Gebietes in ansprechender Form veröffentlicht werden sollten. Und so hat das „Pädagogium“ in seinen bisherigen Jahrgängen (Bänden) — es steht jetzt im zwölften — eine lange Reihe quellenmäßig bearbeiteter, lebensvoller und abgerundeter Abhandlungen

(Monographieen und Biographieen) aus der Geschichte der Pädagogik geliefert, die ich wol ohne Unbescheidenheit als höchst wertvoll bezeichnen darf, da die meisten nicht von mir, sondern von meinen Mitarbeitern stammen. Ich gestatte mir nun die wichtigsten derselben hier anzuführen, indem ich durch beigefügte römische Ziffern die betreffenden Jahrgänge (Bände) des „Pädagogiums" und durch arabische die Seiten bezeichne, wo die citirten Arbeiten zu finden sind:

Die Sokratische Methode von Böhme. XII, 141.

Die Pädagogik des Plato und Aristoteles von Parolla. XI, 349.

Die Philosophie des Thomas von Aquino von Frohschammer. IX, 491. Hierzu der Aufsatz: „Entweder — oder" von Dittes. XII, 1.

Das geschichtliche Verhältnis von Kirche und Schule von Rehmke. III, 586 und 637.

Die erziehliche Bedeutung der Klöster von Mittenzwey. V, 615.

Nieman kan beherten kindes zuht mit gerten von Preiß. IV, 335. (Quellenmäßige Geschichte der Schulzucht, ausgehend von Walther von der Vogelweide.)

Eine Gedenkrede auf Luther von Dittes. VI, 162.

Johannes Bugenhagen. VII, 610.

Eine Schulordnung des 16. Jahrhunderts, mitgetheilt von Thurnwald. I, 152.

Auch eine Schulordnung des 16. Jahrhunderts, mitgetheilt von Neugeboren. I, 479.

Zur Geschichte des Volksschulwesens im Herzogthum Preußen von Preiß. IX, 374.

Volksbildung und Volksschule in geschichtlicher Beleuchtung von Morf. I, 15 und 75.

Franz Baco von Verulam und seine Bedeutung für die Pädagogik von Tiemann. VI, 718.

Die Begründung des realistischen Naturalismus und ihre Folgen für die Pädagogik von Fritz Schultze. III, 7 und 65. (Würdigung der Lehre Baco's und ihres Einflusses.)

Ein Pädagog der Vergangenheit (Comenius) und die pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart von Dittes. XI, 516.

Beiträge zur Comeniusforschung von Kvacsala. X, 23, 590 und 639.

Johann Ignaz Melchior v. Felbiger von Janotta. XI, 290

Friedrich des Großen Bestrebungen um die Jugenderziehung von Preiß. XI, 216.

Ein kurmärkischer Junker (Rochow) von Berdrow. X, 283 und 370.

Pädagogisches aus der Josephinischen Zeit von Thurnwald. II, 457.

Schulreden, gehalten vor hundert Jahren, veröffentlicht von Muggenthaler. V, 207; X, 788; XI, 21, 79 u. 146. (Wichtig und interessant.)

Rousseau's Ansichten über die Erziehung zur Sittlichkeit. III, 701.

Ein fast vergessenes Buch von Morf. II, 15 u. 103. (Ausführliche Analyse und Beleuchtung von Basedow's „Vorstellung an Menschenfreunde" und von Basedow's Ideen überhaupt.)

Salzmann der Philanthrop von Werder. VI, 278.

Salzmann als Reformator des Religionsunterrichtes von Morf. IX, 287.

Rousseau's und Pestalozzi's pädagogische Principien und deren philosophische Voraussetzungen von Philippsthal. XI, 494.

Pestalozzi und die Philanthropisten von Morf. VII, 711 und 779.

Pestalozzi für immer von Dittes. VIII, 1.

Die Grundgedanken der Pädagogik Pestalozzi's. IX, 351. (Pestalozzi ist, abgesehen von Männern, die von persönlichem Haß verblendet ihn in der schändlichsten Weise verlästert haben, auch von einzelnen sehr achtbaren Kritikern, namentlich von Raumer, zu hart beurtheilt worden, und er selbst hat ein viel zu strenges Gericht über sich gehalten. Hierdurch beeinflußt, habe ich in § 37 meiner Gesch. der Erz. u. des Unterr. die schwachen Seiten des großen Mannes stärker hervorgehoben, als ich es jetzt, nach tieferen Studien, für billig halte. Um so mehr lag mir daran, sein unsterbliches Verdienst nochmals darzulegen.)

Briefwechsel zwischen Pestalozzi und dem Minister Zinzendorf. III, 469 und 535.

Pestalozzi in Spanien von Morf. I, 242, 287 und 393.

Pestalozzi in Siebenbürgen von Neugeboren. II, 117.

Eine Pestalozzi'sche Anstalt in Neapel von Morf. XI, 712.

Joseph Schmid von Morf. X, 419 und 510.

Zur Erinnerung an Wilhelm Harnisch von Morf. X, 73.

Betty Gleim von Morf. III, 261 und 353. (Ein großes Lebensbild, das eine Lücke der pädagogischen Literatur ausfüllt.)

Darstellung und Beurtheilung der Pädagogik Fichte's. III, 404.

Die Philosophie und Pädagogik Herbart's von Dittes. VII, 437, 505, 573, 637 und VIII, 500. (Ausführliche Darstellung und Kritik.)

Die psychologischen und pädagogischen Grundgedanken Schopenhauer's von Hummel. III, 521, 573.

Friedrich Eduard Beneke von H. Vogel. VIII, 273.

Die Grundlinien der Psychologie uud Pädagogik Beneke's von Rothmann. X, 555 und 626.

Volkmar Stoy. VII, 428.

Die Pädagogik Ziller's und seiner Anhänger von Wesendonck. VII, 52, 103, 189 und 378.

Zilleriana von Dittes. VIII, 580.

A. W. Grube von Vernaleken. VI, 430.

Wichard Lange von Dittes. VI, 384.

Karl Kehr. VII, 339 und 812.

Hinweisen will ich noch auf das große und vorzügliche Werk von Heinrich Morf: „Zur Biographie Heinrich Pestalozzi's," vier Bände, Winterthur bei Ziegler. Vom größten Kenner Pestalozzi's ganz aus den Quellen geschöpft, wozu eine Arbeit von Jahrzehnten aufgewendet wurde, läßt es alle anderen Schriften über den gleichen Stoff weit hinter sich, und ist es überhaupt das bedeutendste Werk seiner Art.

Wer die Pädagogik des Alterthums eingehend studiren will, dem empfehlen wir den ersten Band von Dr. Karl Schmidt's Geschichte der Pädagogik, vierte Auflage, bearbeitet von Dr. Emanuel Hannak (Köthen bei Schettler, 958 Seiten, 12 Mark). Nachdem dieses Buch durch die gründliche Gelehrsamkeit und den unermüdlichen Fleiß des neuen Bearbeiters eine durchgreifende Umgestaltung erfahren hat, übertrifft es alle anderen Lehrbücher über die Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit.

Namenverzeichniß
mit Angabe der Seitenzahl.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.